أزمـــة الفكـــر التربـــوى

دكتـــور

شبـــل بـــدران

أستاذ أصول التربية

عميد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

الطبعة الأولى

٢٠٠٧

الناشـــر

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس : ٥٢٧٤٤٣٨ – الإسكندرية



.. إن أشد الأماكن حرارة فى جهنم محجوزة للذين يقفون على الحياد فى أوقات الأزمات .

دانتى

إلى . .

أبى وأمى

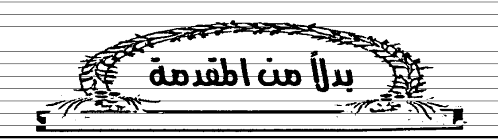
... فلقد تعلمت منهما :

من يزرع القمح ومن يحصده

من يصنع الخبز ومن يأكله

من يفتح كتاب الفقراء ومن يغلقه

ومن يبنى مدرسة الفقراء ومن يهدمها



بدلاً من المقدمة

الواقع أن أية قراءة متأنية للنظام التربوى والتعليمى فى أية دولة من دول العالم الحديث والمعاصر، تثير فى الذهن العديد من القضايا والمقولات، وتستدعى طرح العديد من التساؤلات، ونستطيع أن نطرح أهم تلك النقاط فيما يلي:

١- أن النظام التربوى والتعليمى فى أى مجتمع من المجتمعات هو وليد أو حصيلة للعديد من العوامل والمؤثرات الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والثقافية التى تحكم ذلك المجتمع، وبالتالى فإن فهم أى نظام عند أى من المجتمعات لا يتحقق إلا من خلال فهم ومعرفة بنية النظام السياسى والاجتماعى والاقتصادى الذى يوجه نشاط الدولة. من هنا تأتى صحة المقولة: بأن الفهم السليم لأى نظام تعليمى لا يتحقق إلا ضمن الإطار الاجتماعى والسياسى والسياق الثقافى الذى ينشأ فيه ذلك النظام، وبمعنى آخر، فإن التربية والتعليم فى أى مجتمع من المجتمعات تكون امتدادا طبيعياً للهوية الثقافية لذلك المجتمع وترجمة أمينة وصادقة لهويته الحضارية بالضرورة.

٢- على الرغم من تعدد التسميات التى يمكن إطلاقها على عصرنا الحاضر إلا أن التسمية التى لا يجادل فيها أحد هى (عصر التقنية والاتصالات والمعلومات) الأمر الذى يترتب عليه أننا أصبحنا نعيش فى عالم صغير جداً مما حدا بالبعض إلى القول بأننا نعيش فى هذا العصر فى قرية صغيرة. وعلى هذا الأساس فإن أية محاولة للانغلاق

أو الانعزال أو بناء الحواجز والأسوار العازلة لم تعد مجدية أمام تدفق سيل المعلومات والتفجر المعرفى والثقافى الذى يغزو كل بيت ويوظف وسائط ثقافية مثل الأقمار الصناعية وأجهزة الاتصال الإلكترونية الحديثة المقروءة والمسموعة والمرئية.

٣- هناك أزمة تربوية حادة تنتاب بلدان العالم المعاصر ونظمها التربوية. سواء كانت تلك البلدان متقدمة أو متخلفة. وتتجلى هذه الأزمة التربوية من خلال قدرة النظم التربوية والتعليمية على القيام بالأدوار المناط بها، وذلك من خلال حالات السخط وعدم الرضا الذى تبديه الفئات والجماعات الاجتماعية فى بلدان العالم وذلك بعدم القدرة على تلبية احتياجات الأفراد والجماعات والاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر المؤهلة والمدربة وذلك بفعل عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية تمر بها النظم التربوية، وكذلك البلدان الصناعية وغير الصناعية. بمعنى أن التعليم لم يعد قادرا على إزالة الفوارق بين الفئات وإزالة الفقر وتحقيق المساواة والتكافؤ. إن عدم فاعلية النظم التعليمية على تحقيق ذلك جعل العديد من الفئات التى تمسكت بالتعليم بوصفه أداة للترقى والحراك الاجتماعى تعيش خيبة أمل كبيرة.

من هنا التقت أخيراً العديد من حركات الإصلاح الاجتماعى والسياسى والتربوى على هدف واحد ومطلب واحد. ألا وهو ضرورة إجراء مراجعة شاملة وجذرية وعميقة للأنظمة التربوية من أجل إصلاحها بتطويرها وتجديدها، لكى تكون أكثر عصرية وحداثة ومرونة وأقدر على الاستجابة لاحتياجات الأفراد والقيام بالوظائف

الاجتماعية والسياسية والإنسانية الموكلة إليها. فما زال هناك أمل على أن التعليم قادر على تحقيق المساواة والعدالة وإزالة الفقر، وتحقيق شروط إنسانية لحياة البشر، ولكن كيف يتم ذلك؟ ذلك هو السؤال الهام والجوهرى المطروح على حركات الإصلاح السياسى والتربوى.

٤- إن مراجعة تاريخ حركات الإصلاح أو التطوير أو التجديد التربوى على الصعيد العالمى تكشف لنا بوضوح بأن هذه الحركات تتصف - فى كثير من الدول - بالبطء الشديد وتجابه بالمقاومة العنيفة من مصادر وقوى متعددة ولأسباب ودوافع مختلفة.

وإنه مما يدعو للاندهاش أن أكثر القطاعات الاجتماعية مقاومة للتغيير والتطوير والتجديد هو القطاع التربوى ذاته، مع العلم أنه من المفترض أن يقود هذا القطاع حركات الإصلاح والتطوير والتجديد فى المجتمع بأكمله. إذ أن المدخل الرئيسى للتقدم الاجتماعى والتطور الاقتصادى فى المجتمعات هو المدخل التربوى، فالسباق الذى تشهده المجتمعات المعاصرة هو فى جوهره سباق تربوى، وأن بلوغ أى مجتمع من المجتمعات مشارف الغد إنما يقرره نمط التربية الذى يختاره ذلك المجتمع لأبنائه، فضلاً عن أن صناعة المستقبل لأجيال أية أمة إنما يقررها نوع النظام أو البرنامج التربوى الذى تتبناه تلك الأمة وتطبقه على أبنائها.

٥- لم يعد الاهتمام بالنظام التربوى والتعليمى فى أى مجتمع من المجتمعات شأنا تختص به جماعة علمية أو تربوية، بل أصبح نظام التعليم قضية تنشغل بها القوى الوطنية فى المجتمع المصرى

ومؤسسات المجتمع المدنى وجماعة المثقفون والمهتمون بالقضايا العامة،

وذلك انطلاقاً من كون النظام التعليمى برمته تعبير بدرجة أو بأخرى عن بنية وتوجه النظام السياسى فى المجتمع.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يعالج موضوع أزمة الفكر التربوى وذلك انطلاقاً من أن الفكر التربوى العربى والمصرى لم يستطع للآن أن يحدد نفسه أو يواكب حركة المستجدات التربوية الحادثة على الساحة العالمية وظل لأكثر من نصف قرن من الزمان يلوك مقولات الفكر التربوى الغربى وتحديداً الأمريكى ولاسيما الفكر البراجماتى لجون ديوى..

وعلى الرغم من التداعيات التى شملت المنطقة العربية شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً، إلا أن حركة الفكر التربوى ظلت على ما هى عليه تراوح المقولات القديمة والمعارف المستهلكة، مما جعل النظم التعليمية والتربوية تعيش فى عزلة تامة عن المتغيرات والمستجدات التى يعيشها واقعنا العربى والمصرى..

وربما تعود أزمة الفكر فى مصر والوطن العربى إلى أزمة المشتغلين بالعلوم التربوية والنفسية، فهم جزء من أزمة هذا الفكر لأنهم لم يسعوا إلى تجديد فكرهم أو أطرهم المعرفية وظلوا لسنوات طويلة يتمسكون بالمعارف القديمة التى يعرفونها ويكتسبونها من الكتب ويقومون بتدريسها للطلاب.. واعتبروا أن الجديد والتجديد فى مجال الفكر التربوى هو إخلال بالثوابت ومضيعة للوقت.

ومن هنا فالأزمة مركبة ومعقدة، فهى أزمة فكر وأزمة مفكرين ومشتغلين بالعلم التربوى والكتاب يحوى العديد من الرؤى والأفكار حول أزمة الفكر التربوى فيطرح فى الفصل الأول أزمة الفكر التربوى متسائلاً، هل هى أزمة تربية؟ أم أزمة طبقة اجتماعية وجماعة فكرية؟!، وفى الفصل الثانى يطرح الكتاب أزمة العقل التربوى فى مصر وهذا الفصل تفضل الأستاذ الدكتور

كمال نجيب أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الإسكندرية .. بالموافقة على نشره ضمن الكتاب لما له من أهمية قصوى فى إبراز معالم أزمة الفكر التربوى وأزمة المشتغلين بالعلم التربوى. أما الفصل الثالث فيعالج أزمة الفكر التربوى الجامعى والمجتمع وهو للأستاذ الدكتور عزيز حنا داود أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية – جامعة عين شمس ولقد تفضل بالموافقة على نشره ضمن الكتاب لما له من أهمية فى إبراز معالم تلك الأزمة على مستوى الفكر الجامعى والمجتمع. والفصل الرابع يطرح قضية الاغتراب والتعليم المدرسى وذلك انطلاقاً من أن نظم التعليم تؤدى إلى الاغتراب والاستلاب للطلاب، ويعجز الفكر التربوى العربى والمصرى أن يطرح بدائل لتلك الأزمة. والفصل الخامس يعالج موضوع أزمة التربية التلقينية تلك التربية السائدة فى نظمنا التعليمية المصرية والعربية منذ أكثر من نصف قرن من الزمان. كما يطرح الفصل السادس التعليم فى عصر الانفتاح الاقتصادى فى مصر فى الفترة من عام ٧٤ – ١٩٨٥، وهى النوات الأولى والبواكير الأولى على الانفتاح الاقتصادى المصرى بالاقتصاد العالمى. أما الفصل السابع والأخير الجامعة وثقافة الذاكرة ويناقش قضايا ومشكلات التعليم الجامعى الذى يعتمد على ثلاثية (التلقين، الحفظ، التذكر). وهى ثلاثية قاتلة للإبداع والابتكار وتحول الجامعة إلى مدرسة كبيرة بها نفس الممارسات المدرسية من دروس خصوصية ... إلخ .

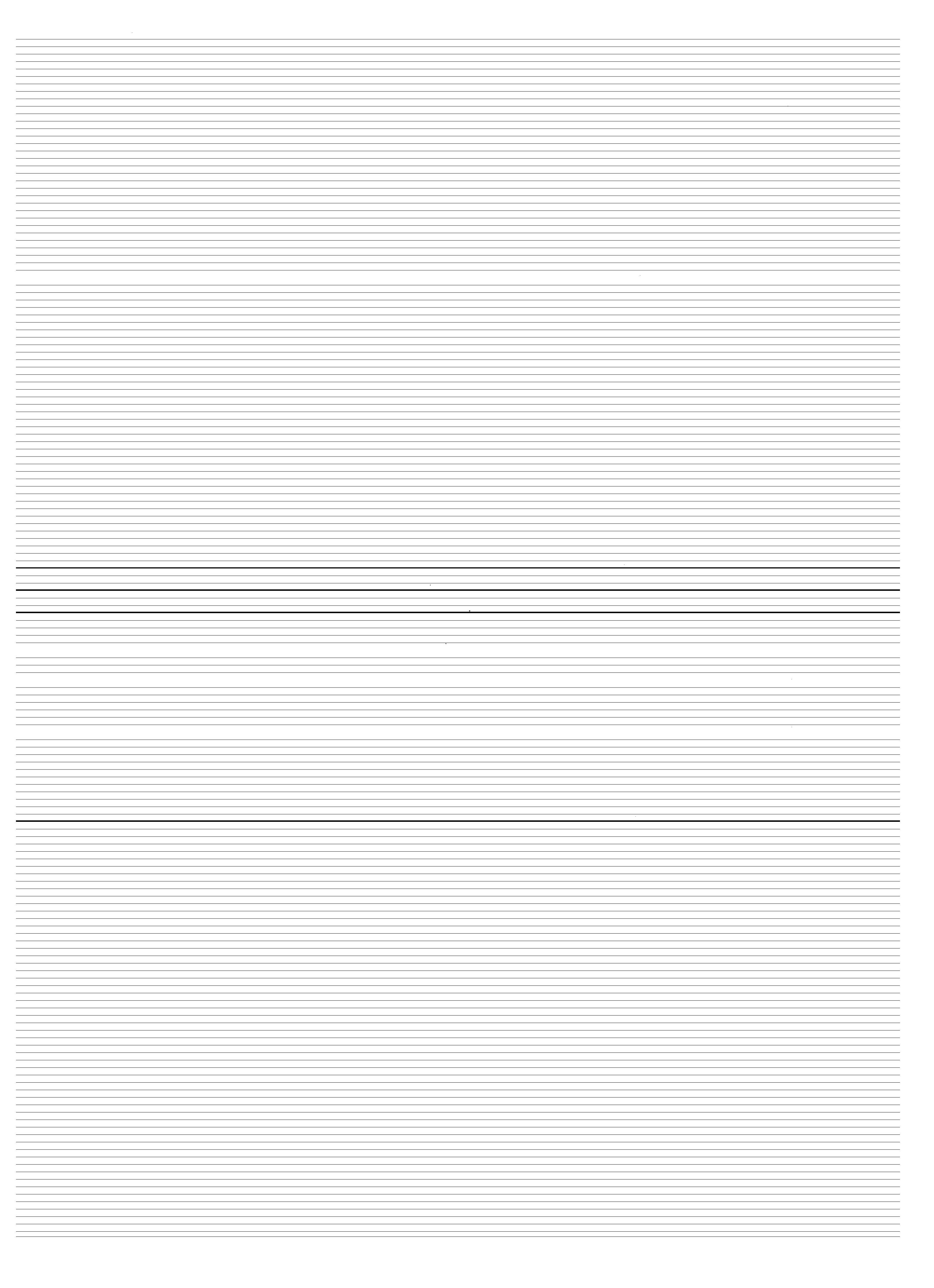
ونحن نأمل أن تحقق الدراسات المنشورة بهذا الكتاب الهدف منها وهو الوعى بالأزمة ومحاولة الخروج منها بطرح البدائل وإشاعة روح النقد والفكر.

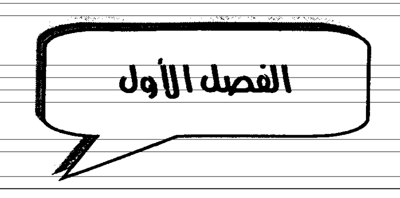
والله من وراء القصد ،،

يناير ٢٠٠٧   أ. د. شبل بدران

الإسكندرية   أستاذ قسم أصول التربية

عميد كلية التربية – جامعة الإسكندرية

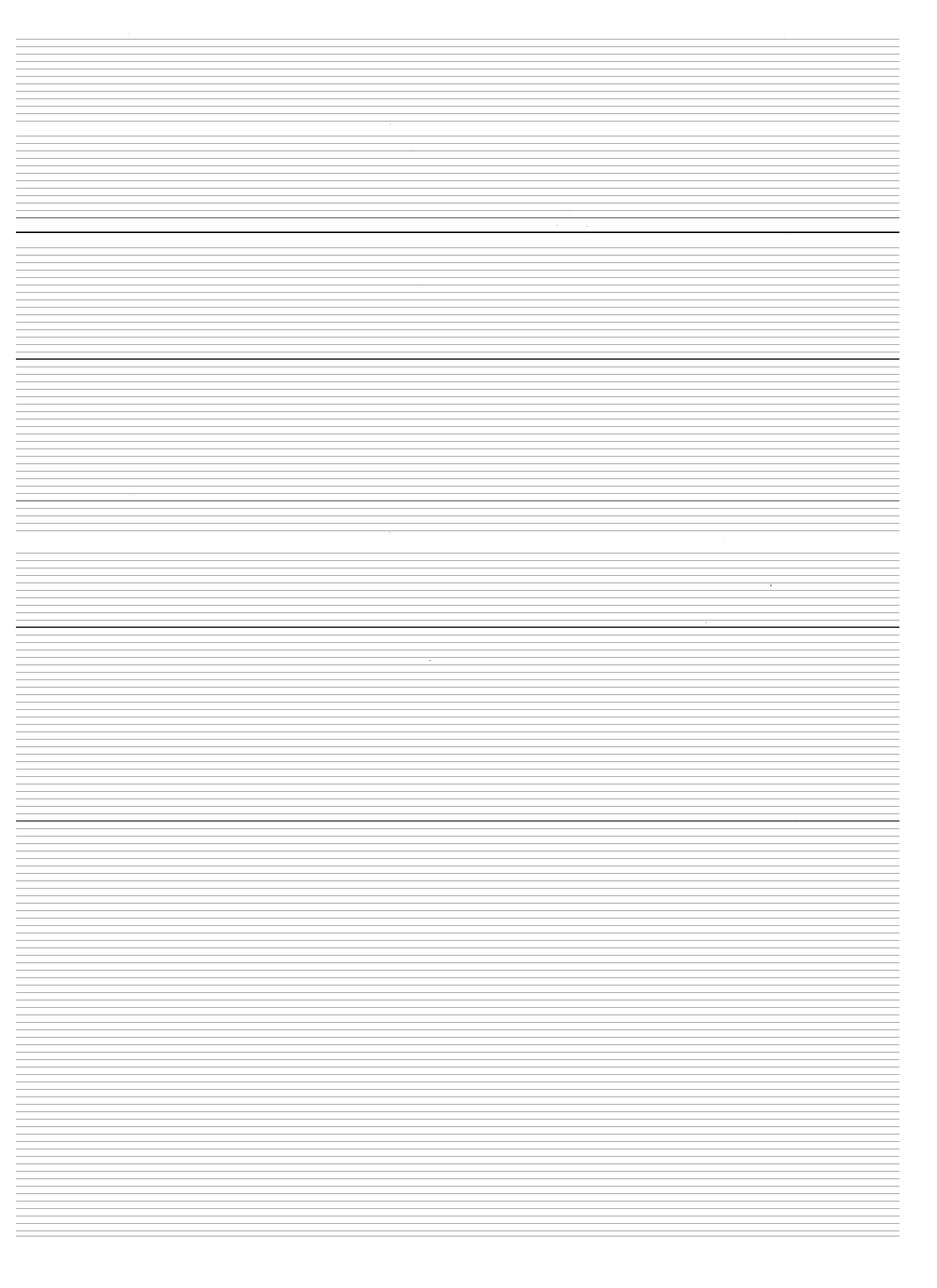




أزمة الفكر التربوى

إن السنوات الخمس التى قضيتها فى منصبى كرئيس للجمهورية جعلتنى مؤمنا تماما بحتمية إعادة النظر فى نظامنا التعليمى . ويجب على المربين والآباء والطلاب أن يشعروا مثلى بالسخط على العيوب الكامنة فى نظامنا التعليمى. عليهم أن يسلكوا طريقاً تعليمياً غير ذلك الذى انسقنا إليه عميانا بفضل توجيهات جون ديوى ..

(ايزنهاور ١٩٥٩)



مقدمة :

يشكل التعليم، والتربية فى عالم اليوم، أحد الميادين الرئيسية التى يدور حولها صراع القوى الوطنية والشعبية فى بلدان العالم المتخلف، وذلك نظراً لما للتعليم والتربية من أهمية بالغة فى تشكيل وعى المواطنين وتكوين شخصيتهم وإدراكهم للعالم ومعطياته. وعلى الجانب الآخر، للاستقلالية النسبية التى يتمتع بها التعليم كأحد الأبنية الفوقية فى النظام الاجتماعى، واعتباره أداة أيديولوجية ذات فعالية ملموسة فى بث وتكريس قيم وثقافة ومعتقدات السلطة السياسية، والطبقات الاجتماعية التى تحكم وتدير حركة المجتمع.

ومنذ أن نبه كثير من رجال التربية الراديكالين فى العالم الرأسمالى المتقدم، وكذلك فى العالم المتخلف — التابع — إلى تلك الأهمية، والاتجاهات الفكرية والتربوية تسعى جاهدة نحو التنظير، كل دفاعاً عن مصالحها ومصالح الطبقات والفئات الاجتماعية التى تنحاز إليها، وتشكل هى بالضرورة طليعتها الثورية، فمنذ أواسط الستينات ومع اشتداد حركة المد الثورى فى العالم المتخلف، ونهوض حركات التحرر الوطنى وتحقيقها لانتصارات ملحوظة على الصعيد السياسى، ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث النظرية والامبيريقية التى أخذت تشكك فى قيمة وأهمية التعليم فى ظل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء. ولقد أوضحت العديد من تلك الدراسات أن التعليم فى تلك المجتمعات يلعب الدور الإيديولوجى المناط به فى تكريس حدة التناقض الطبقى وفى تشريب المتعلمين قيم وثقافة المجتمع الرأسمالى، وكذلك فى إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية[١].

وفـى هذا الفصل سنحاول إماطة اللثام عن الدور الذى يلعبه التعليم فى مـصر حـيال هـذه القـضايا: الوضـع الطبقـى، تكـريس الاصـطفائية فـى اختيار المـتعلمين للأنـواع المخـتلفة مـن التعلـيم، وكـذلك إفـلاس الفكر التربوى التبعى الـسائد فى مصر منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، وذلك بهدف وضع تصور مرحلـى أمـام الحركة الوطنية والشعبية فى مصر، لخوض معركة التعليم وفضح دوره، وتبنـى وجهـة نظـر أكثـر إنسانية وأقل استغلالاً، تسعى فى جملتها إلى تحريـر الإنـسان المـصرى من جميع صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه من قبل السلطة السياسية والفئات الاجتماعية الحاكمة ..

ويحكم توجه هذا الفصل، محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية والتى تعد محورا أساسياً فى كشف العلاقة بين التربية والمجتمع.

- هل التعليم أداة للقهر أم أداة للتحرر؟
- هل يمكن حل المشكلات الاجتماعية بوسائل تربوية؟
- هل التعليم يحقق مصالح الغالبية أم القلة؟

أولاً : التربية والمجتمع صنوان :

يـرتبط التعلـيم ارتـباطاً وثـيقاً بالأوضـاع الاقتـصادية والاجتماعـية والـسياسية، بمعنـى أنـه لـيس هـناك تعليم عـام مجـرد ومنفـصل عـن ظروفه التاريخـية، وقابـل لكـل زمـان ومكـان، ولكـل الـبلدان، وإنمـا يعكـس التعليم الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة فى المجتمع. أى أن التعليم فـى مـرحلة تاريخية معينة هو ظل للبنية الاجتماعية، بمعنى آخر أن التركيب الطبقـى والـسلطة يؤثـران فـى الـنظام التعليمـى لكل يحافظ على هذا التركيب ويعمـق فاعلـية هـذه الـسلطة، التـى تحـاول أن تحقـق غايـتها فـى مجـالين

أساسيين، مجال بنية النظام التعليمى ومجال المضامين الإيديولوجية للعملية التربوية.

أن التعليم المصرى وسياسته ليست عارضة، ولا مستقلة عن مجمل الحياة الاجتماعية، ذلك لأنه ليست هناك غايات تربوية بذاتها، وأن بنية النظام التعليمى ليست انعكاس لمعايير تربوية وتعليمية بحتة. فإصلاحات التعليم ووضع سياسته لا تنشأ فى زوايا وزارة التربية والتعليم بالاستقلال عن الحاجات الاقتصادية والتركيب الاجتماعي، وخيارات السياسة العامة للدولة: بل أنها مشروطة وتابعة لجميع هذه العوامل، ويمكن أن نلخص ذلك فى التحليل الأخير فيما يلى: هذا المجتمع صورة عن هذه المدرسة.

أن التعليم بناءه ومضامينه، هى فى تفاعل دائم والمجتمع بكامله ومظاهره الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وأن النظام التربوى لأى بلد هو فى نهاية المطاف بنية فوقية تتمتع دون ريب باستقلالية نسبية، ولكنها فى التحليل الأخير على مستوى العلاقات الجدلية مشروطة بالبنى الاقتصادية ونتائجها الاجتماعية والسياسية[1] أن المجتمع المصرى قائم على أسلوب معين في الإنتاج، وهو أسلوب الإنتاج الرأسمالى التابع، وهو لا يستطيع إلا أن يعتمد سياسة تربوية تتفق وبنيته الاقتصادية التابعة، أن التعليم فى مصر قائم فى ظل نظام رأسمالى متخلف وتابع.

وعلى ذلك فإن تحليل النظام التربوى يكون ناقصاً، إذا اقتصر على المعايير التربوية والسيكولوجية، وحتى الاجتماعية، دون الحجم السياسى وليس من الميسور إحداث تغييرات أساسية فى بنية النظام التربوية، دون تحويل وتغيير البنى الاجتماعية، وخاصة فى مجال علاقات الإنتاج.

ولا يكفى دون شك القول أن التعليم فى مصر، تعليم قائم فى ظل مجتمع رأسمالى متخلف وتابع، دون تحديده، وتحليله تحليلاً كاملاً، ويعنى ذلك ضمن ما يعنى، أن أحد مهمات التعليم هو إعداد العمال على كافة مستوياتهم لسوق العمل، هنا نجد أن التعليم يميل إلى تحقيق توافق بين هذه الأعداد — خاصة على مستوى إعادة الإنتاج وتوسيع قاعدة القوى العاملة — وبين حاجات القوى الاجتماعية المسيطرة. ويعنى ذلك أيضاً والملاحظة هامة هنا، أن السلطة ستحاول أن تحقق غاياتها فى إطار مجتمع منقسم إلى طبقات متصارعة، متعادية، مجتمع يتميز بالتناقض المتفاقم يوما بعد يوم، وبين علاقات الإنتاج الرأسمالى، وحالة نمو القوى المنتجة[٢]. إن استغلال الطبقة العاملة يصدر دائماً عن فئة اجتماعية متزايدة الأهمية بالنسبة للطبقات الأخرى، أنها قبضة القلة المستغلة والمسيطرة مالياً وصناعياً وحلفائها، وفى ذلك طابع أساسى لعلاقات الإنتاج الرأسمالى عامة، والتابع خاصة.

وباختصار إنه فى مجتمع يتسم بمجافاة العقل وعدم إمكانية الإصلاح، فى مجتمع يقوم على القهر والتسلط والاحتكار، وبوجه عام ذى نزعة منافية للإنسان، لا يمكن قيام نمط تربوى فعال مهما كانت نوعية المدارس التى تهيئها القوى المهيمنة، فالذى يقوم بالتعليم فى حقيقة الأمر، ليس القائمين على المدارس، بل المجتمع بأكمله، وكذلك نوع الحياة السائدة فى هذا المجتمع[٣]. ذلك لأن القوى التى تحتل مواقع السلطة والسيطرة تباشر أساليب متعددة ومبتكرة للحفاظ على سطوتها وقوتها، وتستخدم من أجل تحقيق هذا الأمر كثيراً من المؤسسات السياسية والاجتماعية، وتعد المدرسة أهم المؤسسات الإيديولوجية التى تستثمرها القوى المهيمنة.

وحين يقوم المجتمع على القهر والتسلط يسود نظام تربوى تهيمن عليه القوى الاجتماعية التى تحتل مواقع السيطرة الاقتصادية والسياسية، وتمتاز هذه التربية بأنها تبقى وتستمر بواسطة تحويل الواقع المعاش إلى أسطورة، وتخفى حقائق معينة، وتلغى الابتكار والإبداع وتخضع وتذل الآخرين، وبذلك تحول دون اضطلاع الناس بمهمتهم الوجودية والتاريخية فى أن يصبحوا بشرا بمعنى الكلمة[٤]. ومن أجل ذلك كله فإن التربية ليست محايدة سياسياً، ولا الثقافة التى تعمل المدرسة على نقلها وإعادة إنتاجها، لأن التربية تتم وتجرى فى مؤسسات تقام وتدار بواسطة هؤلاء الذين يحتلون مواقع القوة والسلطة لخدمة هؤلاء المهيئين لتوارث هذه المواقع، لتدريب كل طفل على قبول موقعه الاجتماعى والطبقى المحدد سلفاً، ذكراً كان أم أنثى، غنياً أم فقيراً، عاطلاً ام عاملاً، باختصار شديد، فإن المدارس تعمل بمثابة قنوات شرعية لسوق العمل وبإنجازها هذه المهمة يكون كل طفل قد تم إعداده لقبول تبعات نجاحه أو فشله ومكانته الاقتصادية المزمعة، يتعلم الطفل أن من حق أبناء الأطباء أن يكونوا أطباء، ومن حق أبناء رجال الإدارة والأعمال أن يتبوءوا مثل هذه المكانات، ويتعلموا أن من الطبيعى أن يصبح أبناء العمال وبناتهم عمالاً، وأن يعانى أبناء العاطلين وبناتهم من البطالة مثل آبائهم[٥].

وعلى ذلك، فإنه فى تحليل سياسة السلطة، يجب ألا نغفل أبداً أن السلطة تنمى سياستها فى نطاق مجتمع يسوده وجود صراع حاد، ونتيجة ذلك، لا يمكن إكراهها على تراجعات، أو على تدابير بالنسبة إلى أهدافها الأساسية، وأن عليها بالضرورة أن تدخل فى حسابها التطلعات والمطالب الشعبية، فيكون منها أن تحاول استخدام بعض الأهداف التقدمية بطرق ملتوية

وغوغائية. وذلك بالمناورة حول خلافات محتملة بينها وبين القوى الوطنية والشعبية التقدمية التى تتصدى للسلطة السياسية وتوجهاتها الإيديولوجية.

ولذلك فإن شعار: كما يكون المجتمع تكون المدرسة. ليس إذن شعاراً سياسياً فحسب بل أنه شيء للتعبير الصحيح عن أن التربية تعد ميداناً رئيسياً للصراع الاجتماعى والسياسى للقوى الوطنية والشعبية من أجل تحرير الوطن والمواطن من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليهما.

ثانياً : إفلاس الفكر التربوى فى مصر :

لقد كان ظهور المدرسة بمعناها الحديث — المدرسة العلمانية المجانية — وتعميمها للجميع. وجعل مدة الدراسة فيها إلزامية ومجانية فى أوروبا فى القرن التاسع عشر، ليس نتيجة تطور الأفكار والنظريات التربوية فقط بل أنه كذلك كان نتيجة للحاجات الماثلة على مستوى التنمية الاجتماعية، وتطور القوى المنتجة، وخاصة نمو الميكنة، واستلزمت كل هذه التطورات — ضمن ما استلزمت — تعميم التعليم الابتدائى، ذلك لأنه كان على العامل والحرفى أن يعرف ويجيد القراءة والكتابة والحساب[٦]. ونتيجة أيضاً للصراعات الضاربة للحركات العمالية وللتطلعات الوطنية. فى أعقاب كل من الثورة الصناعية والثورة الفرنسية. ولقد قدمت البرجوازية الأوروبية هذا التنازل، ليس من أجل سواد عيون العمال والفقراء، بل لحاجتها الاقتصادية إلى تدريبهم وتنمية قدراتهم، حتى يستطيعوا أن يكونوا أكثر كفاءة فى أداء الأعمال المناطة بهم.

ومع نمو وتراكم الرأسمال الأوروبى وزيادة المنتج من السلع والبضائع. والحاجة إلى أسواق لتسويق تلك السلع. والحصول على المواد الأولية والخام بأقل تكلفة ممكنة. شهد القرن التاسع عشر حركة مد قوية للاستعمار العالمى.

وأخذ يطرق أبواب الشرق.. وفى الشرق كان نجم محمد على يصعد بعد اعتلائه حكم مصر فى أعقاب الحملة الفرنسية عام ١٧٩٨ والتى كانت أول مواجهة حضارية بين الشرق والغرب، والتى استطاع فيها الغرب أن يضع اللبنات الأولى للسيطرة والهيمنة على مصر وغيرها من الدول العربية[٧].

ولقد تنبه محمد على إلى أهمية وجود جيش يستند إليه فى تحقيق أحلامه فى بناء دولة عصرية قوية.. ولإنشاء هذا الجيش القوى اتجه محمد على بنظره إلى الدول الأوروبية الصناعية فى ذلك الوقت محاولاً استقدام علمائها إلى مصر وموفداً إليها المبعوثين المصريين ليحذقوا علومها وفنونها. فكانت إيطاليا وفرنسا وإنجلترا، هى البلدان الأساسية التى أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم.. ولقد كان دور فرنسا بالذات فى تكوين النظام التعليمى المصرى دوراً بارزاً ومؤثراً. فمعظم المدارس التى تم إنشاؤها آنذاك كانت نسخاً مكررة لما كانت تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية (المدرسة، والمحتوى العلمى، وطريقة التدريس، وإعداد المعلم، والمعارف والمهارات المبتغاة .. إلخ).

واستطاع محمد على فعلاً إنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر، وذلك باستقدامه النظام التعليمى الفرنسى وإهماله — إعطائه الحرية — للتعليم الدينى — الأزهرى — ولإحتياج الدولة إلى الأفراد المؤهلين والمدربين فنياً وعسكرياً وسياسياً. كان التعليم يقدم بالمجان بالإضافة إلى الملبس والمأكل والمصروفات الأخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم — وكان هذا أول شكل من أشكال المجانية التى لم تشهد له البلاد مثيلاً — وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية لتحقيق أحلامها وبناء الدولة المنشودة[١].

وتشكلت فى عهد محمد على البرجوازية المصرية التى نشأت منذ مولدها فى أحضان السلطة السياسية، وظلت أداة لها، خاضعة لها، ولم تنشأ كما حدث فى أوروبا نقيضاً للسلطة الإقطاعية أو محاورا لها على الأقل. ولقد اتسمت هذه البرجوازية المصرية بالبيروقراطية العسكرية ذات الآفاق الريفية، وتشبعت بالثقافة الأوروبية، لكنها ظلت تحلم بالإقطاعيات والأبعديات التى يوزعها الوالى على الأنصار والحلفاء.

ولقد استجابت البرجوازية البيروقراطية العسكرية للقهر الواقع عليها من قبل الحاكم بسلوك انتهازى، يدفعها إلى استغلال الفرص بأية وسيلة كلما سمحت الظروف أو كلما خففت الدولة من قبضتها. وإن عادة الاستلاب تغلبت على القدرات الخاصة التى تتمتع بها البرجوازية عادة. قدرات الخلق والإبداع والبناء. وطرح مفكرها الكبير رفاعة رافع الطهطاوى أفكاراً عن الليبرالية، وحكم الشورى والحرية، متأثراً فى ذلك بثقافتها الأوروبية، إلا أن كتاباته تميزت بالحذر الشديد، وتخير للأفكار مسميات تتفق ومزاج الوالى واتجاهاته[٩]. وبذلك ظلت هذه البرجوازية مشروعاً مجمداً حتى عهد إسماعيل.

وفى عام ١٨٧٤، ظهرت الحاجة إلى فرض بعض القيود التى تحد من زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم، وتزيد فى نفس الوقت من فرص الفئات الاجتماعية الميسورة لكى تفوز بنصيب الأسد من الأماكن فى مدارس التعليم الحديث وتلك بالتحديد الدلالة الحقيقية للإجراء الذى تم اتخاذه عام ١٨٧٤ والذى يعرف بقانون رياض باشا[١٠]. أى أن يدفع أبناء الأغنياء مصروفات وتكلفة التعليم الذى يقود إلى المناصب العليا، وأن يكتفى أبناء الفقراء بقسط من التعليم الأولى والدينى يساعدهم على أداء الأعمال اليدوية المناطة بهم.

وفى عهد إسماعيل تفاعلت البرجوازية المصرية سريعاً مع الأفكار الأوروبية، وشهد مجلس شورى النواب جلسة تذكر الأوروبيين بما حدث فى بداية الثورة الفرنسية عندما وقف ميرابو وقال إننا لن نخرج إلا على أسنة الرماح. ولقد ردد النائب المصرى محمد بك المويلحى كلمات ميرابو وقال إننا هنا: بإرادة الشعب ولن نخرج إلا بإرادة الشعب وتتابعت الأحداث سريعاً. فقامت الثورة العرابية وكانت انعكاساً لأحلام البرجوازية المصرية فى تسلم الساحة. وعندما فشلت الثورة عادت البرجوازية مرة أخرى إلى الشرنقة والتجمد. وبعد قرابة عشر سنوات من الاحتلال البريطانى فى مصر تفاعلت الأفكار البرجوازية مرة أخرى بقيادة مصطفى كامل وظلت متفاعلة حتى تولى قيادتها سعد زغلول.

وفى هذه المرحلة تبلورت الأفكار والاتجاهات بمسمياتها الحقيقية، فكان أحمد لطفى السيد يدعو لنظام ديمقراطى ليبرالى. وكان طه حسين يدعو إلى العقلانية والرشد والتدقيق فى العقائد والأفكار قبل التسليم بها. وأكد فيما أكد أن مصر تنتمى إلى حضارة وثقافة البحر المتوسط. ودعا آخرون إلى مبدأ فصل السلطات وعلمانية الدولة والدين لله والوطن للجميع. وكان المشروع الوطنى للبرجوازية المصرية واضحاً بعد الاستقلال النسبى عام ١٩٢٢، ولكنها فشلت فى تحقيقه، وكان الفشل نتيجة طبيعية للهيمنة الرأسمالية العالمية على مقدرات الأمة، ونتيجة أيضاً أن هذه الرأسمالية المصرية نشأت فى أحضان الاستعمار الغربى ومحملة بأفكاره ومبادئه. كانت البرجوازية المصرية مقتنعة بالغرب الأوروبى وبرسالته الحضارية، لكنها اضطرت إلى محاربته بضغط من الشارع الوطنى والحركة الجماهيرية والشعبية.

كانت تؤمن بأفكاره حول الليبرالية والديمقراطية. لكنها انقلبت على هذه الأفكار عند التطبيق، كانت تدافع عن العلمانية وتمارس الدروشة، كانت تؤمن بحضارة البحر المتوسط، لكنها هرولت إلى الجامعة العربية بمجرد الإيحاء بها، كانت تؤمن بالمشروع الخاص والحقوق الاجتماعية والقانونية المتساوية، لكنها أنكرت هذه القيم تحت ضغط الفئات والطبقات الإقطاعية.

كل هذه التناقضات أسرعت بسقوط البرجوازية المصرية. سقطت شرعيا عندما تخلت عنها البرجوازية الصغيرة وشكلت أحزابها الدينية واليسارية والراديكالية، وتعارضت المصالح الاجتماعية لكل منهما. سقطت في يوليو ١٩٥٢، بعدما تولى قطاع عسكرى عبر عن طموحات البرجوازية الصغيرة وآمالها فى الحرية والكرامة والعدل الاجتماعى. ولقد ساعد هذا القطاع العسكرى، فشل البرجوازية المصرية فى تحقيق آمال وأهداف الأمة فى الاستقلال والعدل الاجتماعى.. ولكن سرعان ما خرجت من أحشاء هذا القطاع العسكرى بيروقراطية عسكرية جديدة تقلدت مقاليد الأمور وتربعت على عرض البلاد وورثت ميراث البرجوازية المصرية التقليدية، وما أشبه الليلة بالبارحة.. فلقد عادت البرجوازية البيروقراطية العسكرية التى تشكلت فى عهد محمد على فى مطلع القرن التاسع عشر، لتطرح نفس الأفكار حول تحديث التعليم وبناء الدولة الفتية القوية .. ومواجهة الاستعمار العالمى .. ولكن سرعان ما انهار كل ذلك فى أول اختبار لها فى يونيو ١٩٦٧ .

ب – الخلفية التربوية لتلك الفترة :

كان هذا هو تطور البرجوازية المصرية باقتضاب شديد، والتى عجزت منذ أكثر من قرن ونصف من الزمان، أن تقدم فكراً تربوياً. قادر على تحقيق أمانيها فمنذ تبلورها قامت باستقدام النظام التعليمى من الغرب ولاسيما فرنسا

— ولذلك فلقد ولد هذا الفكر — إن جاز لنا تسميته بالفكر — مشوهاً مبتوراً عن جذوره الاجتماعية والتاريخية إلى جانب تكريس الفرنسيين والإنجليز للقيم الاستعمارية التى ظلت حاكمة للنظام التعليمى للآن.

ولقد انعكس هذا التشوه على دور التعليم فى الوعى الاجتماعى، لأن الوعى بالتعليم كان محكوماً ومحدداً من قبل المستعمر والمسيطر. ولقد أسهم المستعمر فى ازدواجية النظام التعليمى: تعليم دينى وأولى للفقراء، منتهى بمرحلة محددة تقود إلى تقلد وظائف معينة هى وظائف الكتبة والنساخ، وتعليم علمانى وابتدائى يقود إلى المراحل العليا من التعليم ويساعد على تقلد الوظائف العليا فى المجتمع، وهذا النوع للأغنياء إلى جانب مدارس الذكور وأخرى للإناث، مدارس خاصة وأخرى عامة، وكان كل هم المستعمر من التعليم هو تخريج مواطنين فاقدين للوعى الاجتماعى ومشبعين بأهمية الاستعمار الحضارية وقادرين للقيام بالأعمال والوظائف الدنيا فى الدولة. لذلك عارض الاستعمار وجود تعليم فنى تقنى وعالى يؤثر فى توجهات الإنتاج والاستقلال الاقتصادى وتطور القوى المنتجة، كل ذلك إلى جانب تميز المدن بالفرص التعليمية دون الريف[11]. لذلك كانت الفرصة التعليمية متاحة أمام أبناء البرجوازية المصرية دون غيرهم من أبناء الشعب المصرى.

ومن هنا فقد شهدت خلفية النظام التعليمى الحديث، تشويه الارتباط الجدلى بين حركة الواقع الاجتماعى، وحركة الفكر، بين التعليم والوعى نتيجة لسيادة التبعية الاقتصادية والثقافية من قبل الرأسمالية الأوروبية التى استجابت لها وتعاونت معها قوى داخلية — البرجوازية المصرية — والتى كان من مصلحتها الحفاظ على مجمل الأوضاع .

وفى الواقع فإن ذلك الأمر كان يشكل جوهر عملية التبعية التربوية والتى ساهمت بشكل فعال ومؤثر فى تنمية التخلف وهذه التبعية هى إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر دهاء والأكثر خطورة وأهمية فى تحقيق اندماج المجتمعات المتخلفة فى النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع هذا القرن. لأن ما يبدو من انعدام فاعلية النظام التربوى فى علاقته بالبناء الطبقى والاقتصادى ليس فى حقيقة أمره انعداما للفاعلية على الإطلاق، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لموقف التبعية هذا. وكثير من المعايير المستخدمة للإشارة إلى تخلف الأنظمة التعليمية بالعالم الثالث. فارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم أو انخفاض متوسط مستوى تعليم القوى العاملة. كلها فى حقيقتها معايير مضللة فأنظمة التعليم فى الدول التابعة تعتبر صورة من الأنظمة التعليمية لدول المركز وتخدم صوراً من البناءات الاقتصادية لدول المركز أيضاً. وحيث أن هذه الدول تعانى من التبعية، فإن البناءات الاقتصادية الحديثة بها تخدم فقط قلة بسيطة من المواطنين، والمدارس الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضاً سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين[١٢]. وهكذا تأخذ المدارس على عاتقها مهمة اصطفاء وانتقاء الطلاب، بدلاً من دورها الطبيعى بوصفها وسائط لتحقيق إمكانياتهم وذواتهم وطموحاتهم ووجودهم الاجتماعى.

وبنشأة النظام التعليمى فى مصر على غرار النظام التعليمى الأوروبى — والفرنسى تحديداً — أصبح صوره مشوهة منه، وارتبطت نشأته هذه بتحقيق مصالح الرأسمالية المصرية المرتبطة عضوياً بالرأسمالية العالمية، وبذلك فإن فاعلية هذا النظام كانت فى تلك الآليات التى تحقق مصالح الخارج عن طريق قوى الداخل.. ولكن الأمر تبلور أكثر فأكثرفى عقد الثلاثينيات والأربعينيات من هذا القرن، بعودة فريق من المصريين الذين بعثوا للدراسة فى أوروبا، وأخذوا

يدافعون عن فكره ونظرياته على اعتبار أنها تحقق المصلحة الوطنية والموضوعية والحياد العلمي لهذا الفكر. وفي ذلك يتجلى أمامنا حقيقتان. الأولى إما أن هؤلاء العائدين كانوا يعلمون بالأهداف السياسية والإيديولوجية لنقل الفكر الغربي والدفاع عنه، وإما أنهم كانوا يجهلون ذلك عن قلة وعي .. وفي كلتا الحالتين فإن الأمر محزن .

ج. معهد التربية العالى للمعلمين :

أننا يمكننا اعتبار عام ١٩٢٩، بداية ظهور البحث العلمى المنظم فى مجال التربية، أو التنظير التربوى فى مصر على يد أبنائها. فى هذا العام أنشئ ما يعرف بمعهد التربية العالى للمعلمين والذى شهد مولده بداية النشاط المكثف والمنظم للبحوث التربوية والنفسية الإمبيريقية فى مصر، بل فى العالم العربى. ومنذ البداية، بل وقبل البداية جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العالم الغربى وأمعائه، وفى عصر السيطرة والهيمنة العسكرية للرأسمالية العالمية على بلدان العالم المتخلف ومنها مصر طبعاً. لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية وبحثية فى مجال التربية كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوى الغربى. لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتفاعلة معه ومتكاملة(١٣).

ففى فترة ما بين الحربين، فترة الكساد العالمى، وأزمة النظام الرأسمالى العالمى فى مطلع الثلاثينيات، كانت مصر تمر بمرحلة تحول فى تاريخها الاقتصادى والاجتماعى والسياسى حيث حصلت على استقلال مشروط فى تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، وبدأت القوى الوطنية الراديكالية — يميناً ويساراً — تظهر على مسرح السياسة وتؤثر فى الحياة السياسية والأفكار والمعتقدات، ولقد ساعدت عوامل ثلاثة على هذا التحول خلال تلك الفترة هى(١٤):

أ - الأزمة الكبرى التى اجتاحت قطاع التصدير الزراعى التقليدى، بسبب مرحلة الكساد الكبير، التى اجتاحت السوق الرأسمالى العالمى من عام ٢٩/ ١٩٣٢، وأدت إلى وضع النظام التقليدى لتقسيم العمل موضع تشكك وتساؤل، كما عززت الاعتقاد فى أن المستقبل الاقتصادى لمصر يتطلب الأنشطة الإنتاجية .

ب - ظهور المشروع الاقتصادى الوطنى، حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال المحلى من جملة رأس المال الصناعى يتزايد بالإضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التى تم تحويلها وتشغيلها بالكامل بوساطة المصريين (مجموعة مؤسسات بنك مصر).

جـ - تغيير السياسات الحكومية تجاه الصناعة المحلية وإدخال التعديلات على القوانين والتعريفات الجمركية، بحيث تساعد على حماية الصناعة الوطنية الوليدة.

فى ضوء هذا التغير الهام والأساسى فى تقسيم العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافية الأخرى، ومنها على سبيل المثال: الحاجة إلى تمصير بعض الوظائف الإدارية والفنية، وكذلك انضمام الجامعة الأهلية إلى وزارة المعارف، وتحولها بعد ذلك إلى جامعة حكومية فى عام ١٩٢٥، كان لابد من اهتمام الحكومة المصرية بالتعليم للوفاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية والحديثة، كما أن دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم فى المرحلة الأولى، وتم وضع خطة الدراسة بالمدارس الإلزامية فى عام ١٩٢٥، وأدى ذلك بالضرورة إلى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم.

إذن فقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلباً اجتماعياً ملحاً على قطاعات التعليم المختلفة بدءاً من عشرينات هذا القرن.

وتهافت الطلاب بوجه الخصوص على المدارس الثانوية العلمية تهافتا لم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الطبقات المحرومة على التعليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكنهم من التوظف خصوصاً فى ظل تردى العمل الزراعى، ولم يكن من الغريب أيضاً: أن تصبح هذه المشكلة من أعسر وأعقد المشكلات التى يتعين على المصلح الاجتماعى أو الاقتصادى أو التربوى مواجهتها[١٥].

وإذا كان الحل السياسى والإيديولوجى لهذه المشكلات يتمثل فى وضع قيود على الطب الاجتماعى المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمى والتكنوقراطى يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف الطلاب وانتقاء أفضلهم لمتابعة المراحل التعليمية التى تفضى على مكانات اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صبغ هذه الأدوات بالصبغة العلمية الموضوعية، التى لا يأتيها الباطل من خلفها أو من بين يديها. وهكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين فى عام ١٩٢٩ لينهض بهم لمواجهة تلك المشكلات.

تلك كانت المصلحة الاجتماعية والطبقية العملية التى دارت حولها حركة القياس العقلى فى مصر منذ نشأة معهد التربية العالى للمعلمين، وضاعف من حرج الموقف أن صاحب اهتمام المعهد بسيكولوجية الذكاء والقدرات، منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكريه ومنظريه إلى الفلسفة البرجماتية فى التربية. وهذا تفسير معقول لحالة التخلف الشديد الذى تعانى منه النظرية التربوية والفكر التربوى فى مصر[١٦].

ونستطيع أن نؤكد هنا، أن الاتجاه إلى نقل الفكر الغربى كان متسقاً مع التيار العام الذى سيطر منذ العشرينات، فقد كان متفقاً وتيار العلمانية المتزايد خاصة بين الحربين العالميتين. ومع ازدياد ارتباط الاقتصاد المصرى بالاقتصاد

الرأسمالى العالمى، وتطلع طبقة الرأسمالية إلى احتلال مكانة الأرستقراطية الإقطاعية القديمة، ودخول مصر من الناحية السياسية فى فترة ديمقراطية ليبرالية — وإن تكن مشوهة — بدءاً من إعلان تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢، ثم حصولها على الاستقلال الشكلى المشروط بمعاهدة عام ١٩٣٦، وازدياد عدد المفكرين البرجوازيين الذين تعلموا فى الغرب أو تأثروا بفكره الوافد، وراحوا ينسجون على منواله.. لذلك لا نجد من المستغرب أن يستدعى الخبراء الأجانب مثل مان وكلاباريد للنظر فى أحوال التعليم وإصلاحه فى أوائل القرن العشرين، وأن يستدعى المختصون الإنجليز والأمريكيون لإلقاء محاضرات فى معهد التربية مثل بوفيه وبون بود وأن يشترك إسماعيل القبانى وغيره من المستر جاكسون فى تأليف بعض الكتب لطلاب التربية(١٧).

وترجع هذه الجهود جميعها إلى إسماعيل القبانى الذى أثر تأثيراً بالغاً فى ترسيخ مفهوم التربية الحديثة بمفهومها الغربى، وذلك من خلال كتاباته الكثيرة والمتنوعة إلى جانب اعتباره مفكراً تكنوقراطياً، مارس التجربة العلمية فى المدارس العديدة التى أنشأها كالمدرسة النموذجية وكذلك بتلاميذه الذين كانوا أول جيل يحصل على درجات الماجستير والدكتوراه فى تخصص التربية، ولقد طبق القبانى جميع أفكاره عملياً حين تولى مناصب رسمية مختلفة فى وزارة المعارف.

د – تعليم العامة وتعليم الخاصة :

ولقد أدى كل ذلك إلى تصارع الأفكار التربوية فى تلك الفترة، لتعبر عن انحيازها الطبقى. حيث نجد إسماعيل القبانى يؤيد ويدافع وينظر لفكرة الانتقاء — الاصطفاء للطلاب من خلال الاختبارات والمقاييس العقلية. حيث

سيد فكره وجود اختبارات بعد مرحلة التعليم الابتدائى — الأولى يوزع بمقتضاها الطلاب على أنواع التعليم المختلفة، فأصحاب القدرات العالية يوزعون على المدارس الثانوية الأكاديمية — العامة — ليواصلوا تعليمهم فى الجامعات، وهؤلاء غالباً ما ينحدرون من أصول طبقية واجتماعية غنية، ويوزع أصحاب القدرات المنخفضة على أنواع التعليم الفنى (الصناعى — الزراعى — التجارى) وهذا النوع من التعليم منتهى بانتهاء المرحلة ولا يسمح بمواصلة الدراسة فيما بعد، وهؤلاء فى غالبيتهم ينحدرون من أصول طبقية فقيرة وكادحة. وظلت هذه الأفكار تحكم حركة التربية فى مصر للآن. ولقد تجاهل القبانى ومدرسته، أن الاختبارات والمقاييس تعبر عن ثقافة وبيئة اجتماعية لمن وضعوها وصمموها، ولا تتسم بالموضوعية والحيادية، لأنها تقيس حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة.

وفى المقابل، كان الاتجاه المعارض ضعيفاً سياسياً، فلم يقو أمام خيارات النظام السياسى، ولقد عبر عنه بجلاء طه حسين الذى رفع شعار (التعليم كالماء والهواء) حق لكل مواطن دون اعتبار للون أو جنس أو طبقة، ولعل ذلك الأثر عند طه حسين يرجع إلى تأثره بالثقافة الأوروبية، وشعارات ومبادئ الثورة الفرنسية. فنادى بفتح أبواب المدارس أمام الجميع، وأن تتاح الحرية للطلاب للتنقل من نوع إلى آخر، لأنه لا ضرر البتة للأمة من تعليم أبنائها، أن كانت هى حقاً تسعى بصدق إلى تعليمهم.

ولم تكن المعركة بين القبانى وطه حسين معركة تربوية، فنية، بقدر ما كانت معركة سياسية واجتماعية، تعبر عن الموقف الاجتماعى لكل منهما، وذلك على الرغم من محاولة المفكرين التربويين البرجوازيين صبغها بالصبغة

الفنية والتربوية، على اعتبار أنها خلاف حول سياسة الكم والكيف فى التعليم المصرى.

وأن أردنا أن نعرف الفرق بين مدرسة طه حسين فى التعليم ومدرسة إسماعيل القبانى فى التربية فى كلمتين، فهذا الفرق باختصار هو أن طه حسين كان يريد أن يجعل من المدارس العليا جامعات. ومن التعليم الثانوى طريقاً إلى الجامعات. أما إسماعيل القبانى فكان يريد أن يجعل من الجامعات مدارس عليا. ومن التعليم الثانوى طريقاً إلى التعليم الفنى المتوسط المكتفى بذاته. الذى لا يتجاوزه إلا الممتازون بالعلم والمال .. أو قل أن طه حسين كان يريد لأبناء الشعب أولاً وقبل كل شىء أن يكونوا مواطنين مثقفين يفكرون لأنفسهم ويريدون لأنفسهم. ولا يساسون كالأنعام .. أما إسماعيل القبانى. فقد كان يريد لأبناء الشعب أولاً وقبل كل شىء أن يكونوا اسطوات .. مهرة يخدمون الإنتاج وليس لهم أن يتفلسفوا أو يفكروا فى نظم الحكم أو فى حقوق المواطنة وواجباتها .. مادامت لهم قيادة قوية مستنيرة، تفكر نيابة عنهم فى أمور السياسة وشئون الحكم[١١]. ولا شك أن ذلك هو الهدف الإيديولوجى الذى كان يكمن خلف فكر وسياسة القبانى فى التربية.

ثالثاً : التعليم والاستحقاقية المزعومة : Meritocrocy

وهكذا يتضح لنا أن الاهتمام بسيكولوجية الذكاء والقدرات العقلية والمقاييس لها فى السياق العام للبحث التربوى التجريبى مصالح اجتماعية محددة. وتتلخص هذه المصالح فى استخدام التعليم فى إنتاج وإعادة إنتاج التقسيم الاجتماعى للعمل، والمحافظة على الأوضاع الطبقية والعمل على ديمومتها. إلى جانب تصنيف الطلاب تصنيفاً هرمياً يتلاءم والبناء الطبقى فى

المجـتمع. ومـن هـنا فقـد ترجمت حركة القياس العقلى فى مصر – فى ظروف تاريخـية واجتماعـية معيـنة – الأفكار الإيديولوجية الطبقية إلى مبادئ عقلانية لتوزيع التعليم على الطبقات الاجتماعية بشكل غير متكافئ.

ومـؤدى هـذه المـبادئ العقلانـية أن التعلـيم العـام لا يقـدر علـيه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية العالية، ومادام التعليم العام أكاديمـيا سـيكون مـن شـأنه أن يـوجه الطلاب إلى الدراسات العليا. وإلى طلب الاشـتغال بـالمهن التـى تـؤهل لهـا هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقية، ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن ينصرف معظم المتعلمين فـى الأمـة إلى الاشـتغال بهـذه المهـن، هى على كل حال قد أصبحت لا تتسع لاستيعاب المتخرجين سنوياً من كليات الجامعة والمدارس العليا. وسيزيد عجزها عـن اسـتيعابه مع الزيادة المستمرة فى الإقبال على التعليم الثانوى. ولذا فعلينا أن نـتجه فى تأهيل بعض الطلاب ولعلهم أقلية للدراسات العليا، ويعد البعض الآخـر إعـدادا عمليا يؤهلهم للكفاح فى ميدان الأعمال الاقتصادية الصغرى ويتم تـصنيف الطـلاب وتـوزيعهم علـى أنواع التعليم المختلفة وفقاً لقدراتهم وذكائهم وعلـى ذلـك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفى إنما لابد أن نتدرج فى الاعتماد على مقاييس الذكاء[١٩].

وتبـشر هـذه النظـرة الليبرالية بأن الانتقال يجرى من مجتمع يرث فيه الأبـناء عـن الآباء امتيازات الغنى والوجاهة الاجتماعية، التى كانت سائدة فى المجـتمع الإقطاعـى الأوروبـى، إلى مجـتمع يـدخل فيه الأولاد النظام التعليمى ويترقـون فـى دروبـه. ويكافـئون على عملهم فيه بناء على كفاءتهم التى تقاس بوسـائل شتى منها اختبارات الذكاء. واختبارات التحصيل المدرسى. وعلاقات الامـتحانات الأخـرى. وأى مؤشـر موضـوعى آخر يدل على إنجازهم الدراسى.

وهكذا حلت هذه الوسائل الواضحة المعالم والبديهية اللزوم محل المعايير السابقة التـى تتمـثل فـى الطـبقة الاجتماعـية والخلفـية الاقتـصادية والاتـصـالات الشخـصيـة[٢٠]. التـى كانـت سـائدة فـى فـترة تاريخـية سـابقة. وعرفت هذه الحـركة التربوية عموما باسم الاستحقاقية Meritocrocy وهى معايير لا تخفى تحيـزها الاجتماعـى والطبقـى نظراً لارتباطها بثقافة معينة غالباً ما تكون ثقافة النخـبة إلى جانـب أنهـا تعـد الـيوم أحد أدوات الفرز الاجتماعى للطلاب عند دخـول مـراحل التعليم. فالذى تغير فقط المعيار، ولم يتغير التحيز الإيديولوجى والفكرى فى المرحلة الإقطاعية والمرحلة الليبرالية.

ولسنا بحاجة لأن نعدد الأمثلة التى توضح استناد مفهوم الذكاء السائد فى مجال التربية فى مصر إلى الفكرة التقليدية التى ترى فى الذكاء: قدرة عقلية يأتـى الإنـسان إلى الحياة مزودا بها بحكم مولده. وهى كما نرى الفكرة القديمة التـى روج لهـا المفكـرون العنـصريون أبـان القـرن التاسـع عـشر، ونخص منهم Galton & Gobino دون أى سـند علمى، بل قد يغيب عن البعض منا حقيقة انتماء فكرة الذكاء الوراثى هذه إلى الفلسفات العنصرية والتى من أبرزها الفلسفة النازية والفاشية .. إلخ.

وهـناك محاولات من قبل مصممى الاختبارات الخاصة بالذكاء، لوضع اختـبارات محايـدة أو ديمقـراطية، ولكن إلى يومنا هذا لا نعرف اختباراً واحداً توفـرت لـه تلك الحـيدة أو هذه الديمقراطية، وذلك للسبب البسيط أن مصممى الاختـبارات لا يمكنهم الخروج من إطارهم الثقافى الذى نشأوا فيه، وكذلك لأن الاختبار لابد أن يفرق ويفاضل بين المتخرجين.

إن الإصـرار والتمـسك بالمنحنـى الناقوسـى، هـو هـدف الإيديولوجـيا البرجوازية فى تدعيم الواقع الاجتماعى الذى يخدم مصالحها. فهم يبشرون أن

الواقع تتوزع فيه الخصائص الإنسانية والاجتماعية وفق المنحنى الاعتدالى، أى وفق قانون الصدفة، وعلى هذا يكون المجتمع مكوناً من كثرة تعيش فى رغد العيش، وقلة تعانى، وقلة تعيش فى بذخ، وهو ما يناقض الواقع الاجتماعى الفعلى. ففى الواقع الفعلى لا نجد أثراً لهذا التوزيع الاعتدالى القائم على فكرة ميتافيزيقية روج لها Quetolt مؤداها: أن الاعتدال والوسطية هو الخير والجمال فى مظاهر الحياة، والتطرف فى هذا الجانب أو ذلك يعد انحرافا[٢١].

ومن هنا يحق لنا القول أن لا شيء يخدم النظام الطبقى القائم فى مصر أكثر من الاختبارات التى لا يرقى إليها الشك أو العيب — من وجهة نظرهم — والتى تدعى قياس قدرة الشخص عند نقطة معينة من الزمن. على القيام بوظائف مهنية معينة. ولكن ينسى هؤلاء دائماً أن هذه القدرة مهما اختبرناها مبكراً فى حياة الفرد، إن هى إلا حصيلة التعليم والتعلم بأوصاف اجتماعية معينة، كما يغفلون أن المقاييس الأكثر قدرة على التنبؤ هى بالضبط المقاييس الأقل حيادية من الناحية الاجتماعية[٢٢]. والواقع أن الامتحانات ليست فقط عبارة عن أوضح صيغة تتجلى فيها الخيارات الإيديولوجية للنظام السياسى عن طريق فرض تعريف محدد للمعرفة بل أن الامتحان هو إحدى الوسائل الأكثر فعالية من أجل تشريب الثقافة المسيطرة وتشريب قيمة تلك الثقافة بانحيازه الاجتماعى والطبقى لمن صاغوه وصمموه ووضعوا أهدافه.

رابعاً: دور التعليم الاجتماعى والسياسى:

بسقوط البرجوازية المصرية الكبيرة فى يوليو عام ١٩٥٢، وصعود البرجوازية الصغيرة، والتى عبرت عنها حركة يوليو، مرت مصر بفترة تاريخية مختلفة تماما عن الفترة السابقة، حيث ركز المشروع الوطنى الذى طرحه جمال

عبدالناصر، على دولة الحزب الواحد والسلطة المركزية العلمانية القوية، والطموح القومى، والعدالة الاجتماعية، والانحياز للعالم الثالث، ومعاداة الغرب، وإقامة علاقات وتوازنات جديدة على الساحة الإقليمية والدولية من خلال حركة عدم الانحياز والوحدة الأفريقية.

وفى إطار مشروع عبدالناصر، انسحبت البرجوازية الكبيرة مكرهة، وارتقت البرجوازية — الصغير — التى تفاعلت والواقع الجديد وتخلقت طبقة برجوازية بيروقراطية حلت محل البرجوازية القديمة بامتلاكها الثروة والسلطة. كبرت وتشبعت بالثراء والنفوذ والطموح من خلال جهاز الدولة، ثم انحازت فى وقت لاحق إلى البرجوازية القديمة، ونشأت الجسور بينهما من خلال علاقات المصاهرة والمصالح الاجتماعية، وشكل الاثنان قوة أجهزت على مشروع عبدالناصر وعجلت بنهايته بعد هزيمة ١٩٦٧، وتولى السادات السلطة. واستجاب السادات للتحالف الجديد، فجمد الاتجاهات المسماة بالاشتراكية، وأعلن سياسة الانفتاح الاقتصادى، وتباعد تدريجياً عن الانتماء العربى، وأكد على هوية مصر الفرعونية والمتوسطية، وتجاوز كل الثوابت فى الصراع العربى الإسرائيلى، وطار إلى القدس، ووقع اتفاقية كامب ديفيد، ثم معاهدة السلام، وقطع العلاقات مع الاتحاد السوفيتى وناصبه العداء، وانحاز تماماً إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وتم دمج الاقتصاد المصرى فى منظمة النظام الرأسمالى العالمى تماماً، وأصبحت مصالح الخارج هى مصالح الداخل والعكس، وتزايد الوجود الأمريكى فى مصر سياسياً وعسكرياً وثقافياً وإعلامياً وتربوياً ..

ولكن ماذا حدث فى مجال الفكر التربوى، رغم سبقنا ومبادرتنا بالأخذ فى النظرية والتطبيق عن المشورة الغربية منذ العشرينات للآن. وما طرح علينا من فكر وردى عن التحديث والرخاء المرتبطين باقتباس النموذج التربوى

الغربى؟ لاشك أن الإجماع السائد بين رجال التربية فى مصر حول التدهور الحاد والمحبط الذى وصل إليه حال التربية فى مصر، حقيقة تملأ ليس فقط أدبيات التربية وإنما نطالعها مساء في الصحف والمجلات، وكافة منابر الرأى والفكر[٢٣]. أى أن الرأى العام المصرى يتحدث عن تلك الأزمة التربوية حديثاً بصوت مرتفع فى هذه الأيام..

والأزمة التربوية الطاحنة التى نعانى منها فى مصر تعتبر أزمة شاملة تمس كافة جوانب العملية التربوية بدءاً من عدالة القبول فى المدارس ومعاهد التعليم ومروراً على ما يجرى داخل الفصول وقاعات الدرس وانتهاءاً بالمستويات العلمية والثقافية المتدنية للخريجين وكذلك فشل النظام الاقتصادى التابع فى توفير فرصة عمل شريفة لكل خريج.

ولم تكن وعود الستينات والسبعينات التربوية، طرحاً مصرياً أو وطنياً خالصاً، وإنما هى آراء ونظريات تم وضعها بوساطة علماء الولايات المتحدة الأمريكية، ثم نقلت بوساطة رجال التربية المصريين. وكذلك كانت ومازالت — التعديلات والإصلاحات التى نفذت من خلال الثلاثين عاماً الماضية لتحقيق هذه الوعود، تعديلات وإصلاحات أملتها وطرحتها النظرية التربوية الأمريكية[٢٤]. وتلخصت فى الكم وليس الكيف. وأفضت محاكاة سياسات النمو الاقتصادى للغرب إلى نمو كمى مصاحب فى التعليم، ترتب عليه زيادة كمية فى عدد المدارس ومعدلات الاستيعاب والقبول، دون إحداث تغييرات جوهرية داخل النظام التعليمى سواء من حيث شكل المؤسسة التعليمية أو نوعية العلاقات الاجتماعية بداخلها، التى لم تخرج كثيراً عن علاقة السيطرة الأبوية[٢٥]. ولقد كانت هذه الإصلاحات بدورها نتاجاً للعلاقات الاجتماعية بين الطبقات. وبين الحاكم والمحكوم. وكلها بلا شك تكرس نمطاً محدداً من

العلاقات الاجتماعية السائدة فى المجتمع المصرى والتى تعزز السيطرة والتوجيه الفوقى.

هكذا تطور نظام التعليم المصرى — فى الخمسينيات والستينيات والسبعينيات — وفقاً لأنموذج غربى مستورد، سانده ودعمه، نظام بحثى يرتكز على النقل والنسخ بوعى أو بدون وعى .. ولقد عزز ذلك عدة آليات منها على سبيل المثال :

- سيل البعثات الذى تدفق إلى المعسكر الغربى تدعيماً وتكريساً للنظرية التربوية الغربية واعتقاداً أن الخلاص سوف يكون على يديها.
- البحوث التربوية المشتركة، والتى أصبحت أحد مظاهر التواجد الأمريكى الثقافى فى مصر .. والتى تغلغلت إلى كافة جوانب الحياة التربوية بدءاً من وزارة التربية والتعليم وانتهاء بالمدارس فى القرى والنجوع.
- استقدام الخبراء الأمريكيين — لاحظ بدء النظام التربوى فى عهد محمد على بحركة الاستقدام من الغرب — بوساطة وزارة التربية والتعليم لوضع الخطط والمشاريع للإصلاح التربوى فى مصر. ولقد كان هذا أحد آليات تدعيم التبعية الثقافية من الداخل فى مصر، ومظهر من مظاهر إفلاس الفكر التربوى التبعى.

كانت هذه المظاهر موجودة فى الستينيات بدرجة لم تشكل ظاهرة، ملفتة للنظر، نظراً لكثرة الشعارات التى رفعت فى وجه الغرب الأمريكى تحديداً، إلا أنها استشرت بدرجة ملحوظة فى السبعينات بعد اندماج النظام الاقتصادى المصرى فى منظومة النظام الاقتصادى العالمى، وتم إحكام القبضة عليه تماماً من كافة الجوانب. ولكن بدءاً من الخمسينيات كانت الفلسفة

البرجماتية هى محور العملية التربوية وموجهها الأساسى فى مصر. ولقد ترتب على ذلك تنوع الأدوار الاجتماعية والسياسية التى لعبها التعليم المصرى — ومازال — بدءاً من ارتباطه بالنظرية التربوية الغربية وللآن، وسوف نلقى الضوء فيما يلى من صفحات حول هذا الدور الاجتماعى والسياسى.

يتمايز المجتمع المصرى — مثله فى هذا مثل أى مجتمع طبقى — إلى طبقات وفئات اجتماعية متباينة ومتصارعة، لكل منها مصالحها التى تدافع عنها، ولكل منها إيديولوجيتها التى تعد أداة لترويج فكرها ونشره بين طبقات الأمة، بغية إحداث رأى عام قوى تجاه الأفكار والمبادئ التى تدافع عنها. وعلى الرغم من صعوبة تناول البناء الطبقى فى مصر الآن، بالدراسة التحليلية لاختلاف المدارس الفكرية داخل الاتجاه الواحد .. إلا أن الشىء الثابت واليقينى أن فى مصر طبقات، رأسمالية عفنه لا تتجاوز ٥ ٪ من جملة السكان تستحوذ على أكثر من ٢٥٪ من الدخل القومى، والطبقة الوسطى التى لا يتجاوز عددها ٢٠٪ من جملة عدد السكان تستحوذ على ٥٠٪ من الدخل القومى، والطبقات الفقيرة والشعبية التى تمثل أكثر من ٧٥٪ من جملة السكان، نصيبها من الدخل القومى لا يتجاوز ٢٥٪ هذه حقائق واضحة وبديهية ومقرة من الهيئات الدولية والبنكية فى مطبوعاتها ومنشوراتها العديدة أى أن المجتمع المصرى يمتاز بتركيبة اجتماعية قاسية وعازلة وظالمة.

ولقد ترتب على تلك الأوضاع الطبقية تركيبة تربوية منسجمة معها ومحققة لأهدافها وذلك لأن البنيات الاجتماعية العازلة والقاسية تجد صداها فى بنيات تربوية أكثر عزلة وقسوة .. ومن أشكال التعبير السافر لهذا الأمر. ازدواجية النظام التعليمى المصرى إلى نظامين تعليميين يتوازيان دون أن يلتقيا. يختص أحدهما باستقبال الغالبية العظمى من الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقات

الاجتماعية الفقيرة، على حين يقتصر النظام الآخر على تعليم أبناء الصفوة من أبناء الطبقات الغنية[٢٦].

وفى هذه الحالة يعكس الازدواج التعليمى التركيب الطبقى للمجتمع المصرى، والذى يظهر فيه انقسام المواطنين بشكل سافر إلى طبقات متمايزة متفاوتة الثروات والسلطات .. ومن هنا فليس غريباً أن نجد فى نظامنا التعليمى أنظمة تعليمية متوازية وغير ملتقية، التعليم الثانوى العام، الثانوى الفنى (الصناعى، التجارى، الزراعى) التعليم الدينى. التعليم الأجنبى، ومدارس اللغات .. إلخ.

ويواكب هذا الازدواج فشل النظام التعليمى فى استيعاب جميع الأطفال الذين هم فى سن التعليم للمرحلة الابتدائية، فلقد كان مقرراً أن يصل الاستيعاب إلى ١٠٠٪ عام ١٩٧٠، للآن لم يتحقق ذلك. ففى عام ١٩٨١/٨٠ بلغت نسبة الاستيعاب فى المرحلة الابتدائية ٦٥٪ والإعدادية ٥٥٪ والثانوية ٤٠٪ والتعليم العالى ١٠٪ بما فى ذلك التعليم الأزهرى. وفى عام ١٩٨٥ بلغت نسبة الاستيعاب ٨٥,٦٨٪ من أطفال فئة العمر من ٦ — ١٢ سنة فى المرحلة الابتدائية، وبلغت فى المرحلة الإعدادية ٥٨,٥٣٪ من أطفال فئة العمر من ١٢— ١٥ سنة. وفى المرحلة الثانوية بلغت حوالى ٤٨٪ من أطفال فئة العمر ١٥ — ١٨ سنة. وبلغ عدد الأطفال الذين لا يستطيع نظام التعليم استيعابهم من فئة العمر ٦—١٨ سنة حوالى ٨ ثمانية مليون طفل من إجمالى عدد الأطفال حوالى ١٣ مليون طفل، أى أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل لا يستوعبهم نظام التعليم بمراحله قبل الجامعية.

إلى جانب أن النظام التعليمى غير راغب أصلاً فى الاحتفاظ بجميع الأطفال فى مراحل التعليم المختلفة، وذلك تمشياً مع سياسته الانتقائية كركيزة

قوية للنظام الرأسمالى العالمى المعلنة أو المستترة. كل ذلك يجعل النظام التعليمى يعتمد أساليب مختلفة للحيلولة دون مواصلة أبناء الفقراء للتعليم (شروط القبول، الامتحانات، مكاتب التنسيق .. إلخ) وذلك حماية له من مخاطر تعليم أطفال الفقراء.

يدعم ذلك ظاهرة التسرب من التعليم، وهى تقع على عاتق الفقراء وحدهم، ففى دراسة للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ – ١٩٧٧/٧٦، أكدت على ما يلى: [٢٧]

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين الفقراء والمعدمين. حيث بلغت ٤٥,٦٪ وأقل نسبة هى بين أبناء التجار حوالى ٣,٤٪ أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦٪، وأبناء الموظفين حوالى ٦,٧٪.
- كما أن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عددها ٥ أفراد بنسبة ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد بنسبة ٢٢٪ يلى ذلك الأسر التى عددها ٧ أفراد فأكثر. أما أقل نسبة فتقع فى الأسر التى عددها أقل من ثلاثة أفراد حوالى ٦,٧٪.
- أن الوضع الطبقى له تأثير على تسرب الطلاب، حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخول المرتفعة، بينما وجد ٣٧,٥٪ لذوى الدخول المتوسطة ووجد ٦,٢٪ لذوى الدخول المنخفضة – الفقراء والكادحين – وحسب بيانات وزارة التربية والتعليم، فإن التسرب فى التعليم الابتدائى تعانى منه الأسر الفقيرة فى الريف والأحياء الشعبية فى المدن بحوالى ٤٠٪ من عدد السكان. ويندر وجوده فى الأحياء الراقية بالمدن أو بين أبناء الملكيات الكبيرة فى الريف.

أن فتح باب التعليم لجميع الأطفال كشعار سياسي. يوازيه خلق صعوبات وحواجز كثيرة عن طريق المناهج وطرق التدريس والامتحانات، مما يضطر معظم الطلاب إلى ترك المدرسة فى السنوات الأولى من دراستهم إلى جانب الظروف الاقتصادية والاجتماعية أما الباقون فيتساقطون تدريجيا كلما ارتقينا فى سلم التعليم. وهكذا يكون النظام التعليمى قد منع الطلاب أن يتعلموا دون أن يمنعهم من دخول المدرسة. والمسئولية هنا لا تقع على النظام التعليمى ظاهريا. ولكنها تقع على الأطفال الذين لم يستطيعوا أن يتابعوا دراستهم لأنهم كسالى أو غير موهوبين، ويستمر في المدارس أولاد الذين صنعت المدارس من أجلهم. أى أولاد الطبقات الميسورة والحاكمة صفوة المجتمع المصرى، هؤلاء هم الذين تعدهم المدرسة لتسلم الحكم فيما بعد. والاستمرار بالمجتمع على ما هو عليه.

وهناك العديد من الدراسات التى تدعم هذا الرأى — ولقد أشرنا إليها فى بداية الدراسة — إلا أننا سوف نعرض لبعض نتائج دراسة قمنا بها فى الريف المصرى، وكانت تهدف إلى كشف العلاقة بين الوضع الطبقى ونوعية التعليم والفرصة التعليمية. واتضح لنا جملة من الحقائق الهامة منها:(٢٨)

- إن الفرصة التعليمية لطلاب العينة ليست متكافئة ولا متساوية. بل عبرت عن انحيازها لصالح من يملكون ضد من لا يملكون. فبالنسبة للأسر الريفية المعدمة، بلغت نسبة أبنائها الملتحقين بالتعليم الابتدائى حوالى ٢٨,٥٪، والتعليم الإعدادى حوالى ١٦,٣٪ وفى التعليم الثانوى العام بلغت حداً متدنياً حوالى ١,٦٪ مقابل ٦٪ فى التعليم الثانوى الفنى. أما بالنسبة للتعليم العالى فبلغت ٠,٦٪.

- أما بالنسبة للأسر الفقيرة فبلغت نسبة أبنائها بالتعليم الابتدائى حوالى ٣٣,٣٪ الإعـدادى حـوالى ٢٠٪ والـثانوى العـام ٢,٦٪ وحـوالى ٥,٥٪ للتعليم الثانوى الفنى، أما التعليم العالى فبلغت ٠,٩٪.
- أمـا الأسـر غـير الفقـيرة فـبلغت نسبة أبنائها بالتعليم الابتدائى حوالى ٩٤,٤٪ والإعـدادى ٨٠,٤٪ والـثانوى العـام ٦٣,٨٪ والفنى ٢٠,٤٪ أما التعليم العالى فبلغت حوالى ٢٨,٧٪.

وعلـى ذلـك فـإن الـنظام التعليمى المصرى يخدم أبناء الطبقة الميسورة، ويـشكل أداة شـرعية لإبعـاد أبـناء الطـبقات الفقـيرة. وهكذا تنقلب الامتيازات الاقتـصادية والاجتماعـية عـن طـريق المدرسـة إلى اسـتحقاقية ثقافـية، توصـل حامليها إلى المراكز الحساسة فى الدولة ويتأمن بذلك استمرار نظام الحكم القائم فالـنظام التعليمـى فـى الـنهاية هو انعكاس هيكلى للاقتصاد الحر فى المجتمع الطبقـى، وهـو تنافس وسباقاً وانتقاء، ورحلة التعليم من أولها إلى أخرها ليست إلا سـباق يطـول أو يقـصر عـبر حواجـز وامـتحانات ومـباريات[٢٩] لا يـستطيع اجتيازها إلا من كان يملك القدرة المالية والمكانة الاجتماعية.

مـن هـنا كـان لابـد أن نتساءل: هل الرسوب والفشل والتأخر المدرسى إخفـاق مـن قـبل الطـلاب؟ أم إخفـاق مـن قـبل المدرسة؟ أى من قبل المجتمع والسياسة التى جعلت المدرسة على ما هى عليه الآن؟!

لـيس من شك فى أن نسب التسرب والأمية المرتفعة قد يصاحبها نظام تـربوى كـفء وفعـال، والملـتحقون بمـدارس مـثل هذا النظام حينما يجدون أن تعلـيمهم لـن يزودهم بفرصة الحصول على عمل أفضل من المتاح لغير المتعلمين، فلا مناص أمامهم من الهروب إلى حقل العمل، فليس من الدقة العلمية فى شىء إذن أن نـتكلم عن هذا التسرب بوصفه محصلة لانعدام كفاءة التعليم، وانخفاض

مستواه كما هو الاعتقاد السائد فى مصر. بل أن ما يسمى بالتخلف التربوى فى دول الهامش، هو فى حقيقة أمره تنمية تربوية مشوهة نشأت عن تركيز دول المركز واهتمامه بأهداف وخصائص تعليمية معينة. كان تحقيقها فى مصلحته على حساب الوظائف التربوية القومية. وعلى حساب المنافع الاجتماعية فى مجملها. هذه التنمية التربوية المشوهة نتاج نظام اقتصادى تابع يسيطر عليه التقسيم الدولى للعمل. ويستدل على ذلك أن البناء الاقتصادى والاجتماعى التابع يظل دائماً عديم القدرة على استيعاب كل المتعلمين[٣٠]. لهذا فالحديث عن ديمقراطية التعليم فى المجتمعات التابعة، أى إسهام التربية فى تحقيق الفائدة الاجتماعية الممكنة لكافة المواطنين. حديث واهم لا أساس له من الصحة والمعقولية.

وعلى الرغم من التوسع الكمى الذى حدث فى التعليم فى مصر فى الستينيات والسبعينات، وعلى الرغم من أن نسبة أكبر من الطبقات الشعبية تتمكن من الحصول على قدر منه، إلا أن المدرسة ما تزال تقوم بدورها كاملا فى عملية التنشئة الانتقائية التى تتجه دائما نحو الإبقاء على النظام الاجتماعى القائم. فالطبقات الاجتماعية الميسورة التى بيدها السلطة السياسية والثروة الاقتصادية هى التى ترسم السياسات التعليمية لتحقيق هذا الهدف، وإن كانت الضغوط الشعبية تضطرها — مؤقتاً — إلى رفع نسبة انخراط الطبقات الشعبية بمعدلات شديدة البطئ.

وإلى جانب كل ذلك فإن التعليم المصرى يعد أحد الأدوات التى تستخدمها السلطة السياسية لحمل الناس على الطاعة والقبول والإذعان للنظام القائم. ومن هنا فإن المدرسة تلعب دوراً سياسياً إلى جانب دورها الاجتماعى المتمثل فى التمايز الطبقى القائم على حيازة شهادة تمكن من الصعود على السلم

الاجتماعى باعتبارها الطريق الوحيد المشروع للصعود من بين الجماهير إلى مراتب الصفوة، ويمنع الفرد عملياً من انتهاج طريق آخر للتقدم. واستنادا إلى حجة مجانية التعليم — وهى زائفة — يرسخ الاعتقاد فى ذهن الشخص فى المرتبة الاجتماعية الدنيا بأنه هو وحدة المسئول عن وضعيته الاجتماعية المتدنية[٣١]. وليست الظروف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

لقد تحولت المدرسة إلى صنم معبود ظالم لا يحمى إلا من يدخل هَيكله، أنها تصنف الناس مراتب وأقداراً وبالتبعية فهى تحط من أقدارهم. وهكذا ليس أمام كل من يتدنى قدره إلا أن يقبل الرضوخ، فالأولوية الاجتماعية لا تمنح إلا بقدر ما يسمح به المستوى التعليمى[٣٢]. وفى كل أرجاء مصر نرى أن المزيد من المال الذى ينفق على المدارس يعنى المزيد من الامتيازات للقلة على حساب الغالبية. وفى النظام التعليمى المصرى، تقدم الروح الأبوية المتعالية التى تمارسها الصفوة كمثل أعلى للسلوك السياسى لابد أن يحتذى وذلك من خلال البناءات الهرمية داخل مؤسسات التعليم.

إلى جانب الدور السياسى للتعليم هذا، فإنه يعد أداة للتلقين السياسى، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك، وعلى الرغم من الشعارات السياسية التى ترفع بدعوى أن التعليم فى مصر محايد، إلا أن التعليم لا يمكن أن يكون محايداً، فالمدارس تستخدم كأداة للتوجيه السياسى، سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى المنهج الخفى ومن ثم يتحول المدرس إلى مرب سياسى يقوم بتلقين سياسة الدولة ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن، وليس تغييره. لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة، أكثر من العناصر الثورية والراديكالية. وبالإضافة إلى ذلك فإن النظام التعليمى يعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك التابع، بل يصبح التعليم كله فى المجتمع

الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء جزءاً من صناعة الدعاية يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكونها[٣٣].

إذن فالتعليم المصرى يلعب دوره الطبيعى فى التمايز الطبقى والدعاية السياسية، حيث يتميز التعليم، منهجاً، وإدارة، ونظاماً، وسياسة قبول، لصالح الأغنياء ضد الفقراء. وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعت من قبل السلطة السياسية عن حياد التعليم وأنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعدادتهم التى تؤهلهم للالتحاق به، ونسى أصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات هى ذات طبيعة اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى، لأن البناء الهرمى لنظام التعليم، والبناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة، تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء. والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، ما هى إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى، لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها تفوق أبناء الأغنياء واستمرارهم فى التعليم عن أبناء الفقراء لعدم مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، والتى أصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية اليوم باسم الاستحقاقية أو الجدارة المزعومة[٣٤].

ومن هنا فليس غريباً أن تطل علينا كل فترة بعض الأصوات الداعية على ترشيد سياسة التعليم، وترشيد القبول والحد منه، وإلغاء المجانية، لأن المتخرجين أكثر من حاجة المجتمع، متناسيين أن نسبة ١٠٪ ممن هم فى سن التعليم العالى، هم فقط الذين يتلقون تعليماً عالياً، فكلما زادت نسبة أبناء الفقراء فى مراحل التعليم ينزعج المنظرون البرجوازيون ويخشون أن يتسرب العلم والمعرفة المشروطة إلى عقول أبناء الفقراء. فيطالبون باستبعادهم علنا. ولا

يكفيهم تلك الأدوار التى يلعبها التعليم والمكاسب **التى يحققها لهم**.. ولعل تلك الأصوات، هى استجابة لشروط البنك الدولى وصندوق النقد الدولى وغيرهم من الجهات الدولية التى ترتكز سياستها على الفقراء وحرمانهم ثقافياً ومادياً.. تتواكب تلك الأصوات مع كل بداية عام دراسى جديد، ولعل تلك الاستجابة هى لتحقيق مصالح الفئات الداخلية وتحقيق الهيمنة الرأسمالية العالمية، والتى تتم من خلال تحقيق شروط تلك الجهات الدولية، التى تخشى تعليم الفقراء وتحررهم.. ويرجع ذلك إلى عدة عوامل استحدثت على صعيد الاقتصاد المصرى التابع فى السبعينات والثمانينات(٣٥):

- العدول الواضح عن اعتبار المنظومة التعليمية بمثابة سبيل من أهم سبل الرقى الاجتماعى للأفراد.
- إيجاد الوسائل للحد من المصاريف المخصصة للتربية والمعتبرة كغيرها من المصاريف الاجتماعية بمثابة العبء الذى يثقل كاهل رأس المال التابع والمتأزم داخليا من جراء تواصل الأزمة الرأسمالية العالمية ولعدم تدفق الشرائح المحلية الغالبة إلى حد الآن فى الحصول على مكانة تذكر فى صدارة تدويل الإنتاج الرأسمالى.
- توفير شرط متصل باليد العاملة، يعد من أهم متطلبات انتصاب رأسمال الأجنبى فى مصر، التى تحاول التصنيع فى إطار المنظومة الرأسمالية العالمية.

وكل ما تصبو إليه الرأسمالية المصرية المساهمة فى التصنيع التابع (جنرال موتورز .. المشاركة .. كلورايد .. إلخ) بتلقى أشكال صناعية ذات تكنولوجيا سفلى فتطلب أصنافا متدنية القيمة من قوة العمل، وهو ما يعنى انصهار سيروره العمل فى الإنتاج المندمج الرأسمالى الاحتكارى، وما يفرضه من

وحدة متناقضة بين تقوية المهارات (فى المراكز) وسلبها (فى المحيط). يترتب على هذا أن المتسربين من المراحل التعليمية والمتخرجين من التعليم الأساسى هم قوة العمل الحقيقية، والتى تخضع لشروط أصحاب الأعمال فى ظل هيمنة القطاع الخاص.

خامساً : الدور الغالب للقومى الوطنية والشعبية :

من خلال العرض السابق لأزمة التربية فى مصر وإفلاس الفكر التربوى الذى يتجلى بصوره صارخة، نجد أن الحركة الوطنية والشعبية غائبة تماماً عن خوض معركة التربية، باعتبارها أهم الميادين النضالية لتربية وتنشئة أجيال قادمة سيكون بيدها مصير ومستقبل الأمة، ولا نجد لتلك الحركة التى تملك أحزابا علنية وجرائد وأحزاب سرية ونشرات أى صوت مسموع فى تلك المعركة المصيرية، إلا فى المناسبات التربوية، أو حينما يطغى القرار السياسى فى حل قضايا التربية، وحتى فى تلك المناسبات فأنها تنظر إلى قضية التربية نظره فنية يغيب عنها الرؤية والموقف السياسى المحدد، وتعلو بعض الأصوات هنا وهناك من باب القدرة على الخوض فى كافة القضايا المثارة، ودائماً ما يكون معالجة الموضوعات كرد فعل لقرارات السلطة السياسية، وتفتقد الحركة الوطنية السعى الدائم والدائب لمعالجة قضايا وأزمة التربية باعتبارها أعقد المشكلات الاجتماعية التى تواجه البلدان التابعة اليوم..

أننا نعتقد أن الكفاح والنضال التربوى لا يقل شأناً عن الكفاح والنضال السياسى. ومن هنا فإننا نعيب على الحركة الوطنية والشعبية أسلوب معالجتها لقضايا التربية وتوجيهات خطابها السياسى والتربوى، فهو دائماً خطاب موجه إلى السلطة باعتبارها تملك كل شيء. وإلى مثقفيها — المتهرئين — ومن هنا تظل

القضايا وحلولها مرهونة بسماحة السيد الرئيس أو اهتمامه بتلك القضايا أو قناعته بها .. أن الخطاب يجب أن يكون موجهاً بالدرجة الأولى إلى الجماهير وإلى طليعتها الثورية من أجل إحداث وعى وطنى عام والتفاف حول القضايا الجماهيرية المصيرية، لكى تنهض الجماهير وتدافع عنها — لأن الحديث مع الطبقة الحاكمة والمسيطرة يعنى أن نجعلها تتخلى عن امتيازاتها الطبقية والفكرية، وهى لن تتنازل عن ذلك بسهولة أو من خلال الحوار العقلانى. لذلك فإننا نطرح على الجماهير والكادحين عامة وعلى الطليعة المثقفة والثورية خاصة تلك القضايا التربوية بهدف إثارة الوعى وخلق رأى عام وطنى مستنير مناهض:

- لم تعد المساواة التعليمية تعنى إتاحة الفرصة لدخول المدرسة، بل أصبحت تعنى فى المقام الأول ضمان استمرار الدراسة، وكذلك ضمان الحصول على وظيفة أو عمل بعد التخرج يتساوى فيه الجميع، كما أن المساواة التعليمية لا يمكن أن تتم فى غياب المساواة الاجتماعية فى المجتمع، بل أن المساواة الحقيقية فى شروط الحصول على المعرفة والاستمرار فيها والانتفاع بها فى الحياة العملية.
- لا يمكن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالبساطة التى يتصورها البعض، فإزالة العوائق الشكلية، وحتى العوائق المادية لا تكفى نظراً لإبقاء العوائق المؤسسية والإيديولوجية.
- يترتب على ذلك إعادة طرح التساؤل الذى عجز الكثيرون عن الإجابة عنه، وهذا التساؤل الذى لا مهرب منه هو: هل يمكن حل مشكلات اجتماعية بوسائل تربوية؟ وهل نترك الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تتردى وتزل عقول الناس معها وتخرب معنوياتهم وتتلاعب بانفعالاتهم وعواطفهم حتى إصابة صحتهم الجسدية والنفسية إصابات مميتة؟ ثم

نحـاول حـل تلك المشكلات عن طريق إصلاحات من مثيلات الإصلاحات التربوية؟ فهل يغنى الإصلاح التربوى عن الإصلاح الاقتصادى والاجتماعى ويحـل محلـه؟ وهل يمكن تحقيق الإصلاح التربوى نفسه بوساطة الممارسين التربويين؟؟!

والجواب يحمله المستقبل فى طياته، ولكن الاعتقاد يقول بأن التخفيف من اللامساواة أمام التربية والثقافة لن يتحقق إلا بتجنب اللامساواة الاقتصادية والاجتماعـية، وكـذلك أن أهـل التربية يتحملون جزءاً فقط من مسئولية التغيير التربـوى أمـا المـسئولية الكـبرى فـتقع علـى عاتـق الـسياسيين وسائر المواطنين والـنقابات المهنـية والأحـزاب الـسياسية، أى مجمل الحركة الوطنية والشعبية المناهضة لتلك الأوضاع.

- إن تحقـيق فعالـية الـنظام التربـوى تـتعلق بعامل خارجى عن دائرة فعالية المـربيين والتربـويين، وتتعلق مباشرة بالسياسة العليا بالنظام الحاكم، وهى عـبارة عـن اتخـاذ قـرار سياسـى صـادق وجـدى يحقق مصالح الغالبية من جمـاهير الفقـراء، ويقـضى بتحقـيق تكافؤ الفرص بشكل فعلى أمام الجميع بعـيدا عـن التمايـزات الطبقـية والاجتماعـية!!. وهـنا لابـد أن نعـيد طرح الـسؤال والذى يعتبر، كما نعتبره نحن أن فعالية النظام التربوى فى نهاية المطـاف والتحلـيل الأخـير، مـشكلة حكـم، ومشكلة انسجام بين الأهداف المعلـنة والأهـداف الخفية لنظام الحكم. والسؤال هو: **هل يستطيع مجتمع ظالم وقاهر فى جوهره أن يدخل فى مشادة مع ذاته، وأن يستحدث نسقاً عادلاً فى ميدان ما؟؟**

والإجابـة عن هذا السؤال بالنفى طبعاً، ومن هنا فإن ديمقراطية التربية كديمقـراطية العمـل والتعـبير، مسألة نضال وكفاح مستمر دائم، يقوم على النقد

للمؤسسات التربوية لإعطائها كامل إمكانياتها الديمقراطية. ومن هنا فإن الدور الملقى على عاتق الحركة الوطنية والشعبية دور كبير، من حيث إحداث الوعى بالمصالح الطبقية والنضال من أجلها. فلا رجاء ولا أمل فى مخاطبة الطبقة الحاكمة فى أن تفعل شيئاً من أجل الجماهير لتعارض وتناقض المصالح، وعلى الجماهير أن تدافع عن مصالحها ومكتسباتها التى حصلت عليها بالتضحيات الجسام على مر التاريخ المصرى. أن حركة النضال السياسى للقوى الوطنية والشعبية لا يجب أن تنفصل عن النضالات الأخرى فى المواقع المختلفة، ولا يجب أن ننظر إلى القضايا النضالية كرد فعل لاتخاذ السلطة السياسية قرارات سلبية تجاهها. ولكن النظرة الشاملة لقضايا الوطن ومشكلاته يجب ألا تغيب عن ذهننا لحظة واحدة.

المراجع والهوامش

(*) يمكن الرجوع إلى الدراسات والأبحاث التالية على سبيل المثال :

- P.Bourdieu, and J.C. Passeron, Reproduction in Education, Society and Culture (London, sage Publicationm 1977).
- Boudelt, C. and Establet, R., School capitialism in France. (Paris, Maspers, 1972).
- Bowles S. and H. Gintis, schooling in capitalist America : Education Reform and the Contradictions of Economic life, (N.Y. Books, 1976).
- Ivan Illich, Deschooling Society, (N.Y. Penguin Books, 1973).

١- ن. بـارتس وآخرون، ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية، ترجمة : زهير السعداوى (بيروت : دار بن خلدون، ١٩٨٠) ص١٢ .

2- Bowles S. Confilect and even Dilema, Policy Issues for Develpoment Countries in 1980. Edited by, John Simmons, (The world bank, Pergamon, Press, U.S.A. 1980), PP. 207 – 217.

٣- التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، بدلاً من المقدمة. ص١١.

4- Paulo Friere Pedagogy of the Oppressedm (Harmondswarthm Penguin Books, 1975) PP. 100 – 105.

٥- التربية المعاصرة، العدد الرابع. يناير ١٩٨٦. بدلاً من المقدمة. ص١٤ .

٦- ن . بارتس وآخرون، مرجع سابق. ص١٣.

٧- شبل بدران، تأثير فلسفة التنوير على حركة الفكر التربوى فى مصر ١٨٠٥ — ١٩٠٨ (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا) ص ص ٢٢٠ — ٢٣٠ .

٨- المرجع السابق، ص ص ١٥٠ — ١٦٠ .

٩- ريموند هينوش ، كيف يفكر أبناء الذوات فى مصر — (دراسة على عينة واسعة من أبناء البرجوازية الجديدة فى عصر الانفتاح)، فى جريدة الكويتية، العدد ٥٠٠٨ فى ١٩٨٦/٤/٢٠ .

١٠- عبدالفتاح تركى، المدرسة وبناء الإنسان (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٨٣) ص ٨٩.

١١- عبدالباسط عبدالمعطى، التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى (مجلة العلوم الاجتماعية العدد الرابع، الكويت، ١٩٨٤)، ص ص٥٧ — ٥٨.

١٢- كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث (التربية المعاصرة، العدد الثانى، سبتمبر ١٩٨٤) ص٩.

١٣- كمال نجيب، النظرية النقدية والبحث الاجتماعى والتربوى (التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦)، ص١٢٤.

١٤- المرجع السابق، ص١٢٥ .

١٥- المرجع السابق، ص١٢٦ .

١٦- المرجع السابق ، ص١٢٦ .

١٧- عبدالسميع سيد أحمد، أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر (مجلة دراسات تربوية العدد الأول. نوفمبر، ١٩٨٥، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥)، ص ص ١٣٦، ١٣٧ .

١٨- لويس عوض، الحرية ونقد الحرية (القاهرة، الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٧١)، ص ص ٣٢ — ٣٣ نقلاً من عبد السميع سيد أحمد المرجع السابق، ص١٣٤ .

١٩- كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث، مرجع سابق، ص ص١٣١ — ١٣٢.

20- Husen, T., Social influences on Educational Attainmentm (Parism OECD, (CERI) 1975), PP. 33-36.

٢١- عبدالفتاح تركى، الوجه الأخر للمفاهيم الوافدة (التربية المعاصرة، العدد الأول، يناير ١٩٨٤)، ص ص ٧٢ — ٧٣.

22- P.Bourdieu, and J.C. Passeron, Rerproduction in Eduation, Society and culturemop. Cit., 145 – 146.

٢٣- التربية المعاصرة، العدد الثانى. مرجع سابق. بدلاً من المقدمة. ص أ.

٢٤- المرجع السابق، ص ب.

٢٥- عبدالباسط عبدالمعطى، التعليم وتزييف الوعى الاجتماعى. مرجع سابق ص٥٨.

٢٦- عبدالفتاح تركى، المدرسة وبناء الإنسان. مرجع سابق. ص٦٧.

٢٧- المجالس القومية المتخصصة. سياسة التعليم (القاهرة. المجالس القومية المتخصصة. ١٩٨١) ص ص ١١١ – ١١٢.

٢٨- شبل بدران. التعليم فى القرية المصرية. (التربية المعاصرة. العدد السابع، سبتمبر ١٩٨٧) وهى دراسة ميدانية طبقت على عينة ٧٤٣ أسرة ريفية بمحافظة البحيرة والغربية. وقسمنا العينة إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى أسر معدمة لا تملك أى حيازات أو ملكيات أخرى، وأسر فقيرة وتملك حيازات أقل من خمسة أفدنة وأسر غير فقيرة، وهى التى تملك حيازات أكثر من خمسة أفدنة. وبالدراسة مجموعة الدراسات السابقة التى عالجت موضوع العلاقة بين التعليم والوضع الطبقى. ويمكن الرجوع إليها.

٢٩- معهد الإنماء التربوى. الإنماء التربوى (بيروت. معهد الإنماء التربوى، ١٩٧٨) ص ص٤١ – ٤٢ .

٣٠- المرجع السابق، ص ٤٢ .

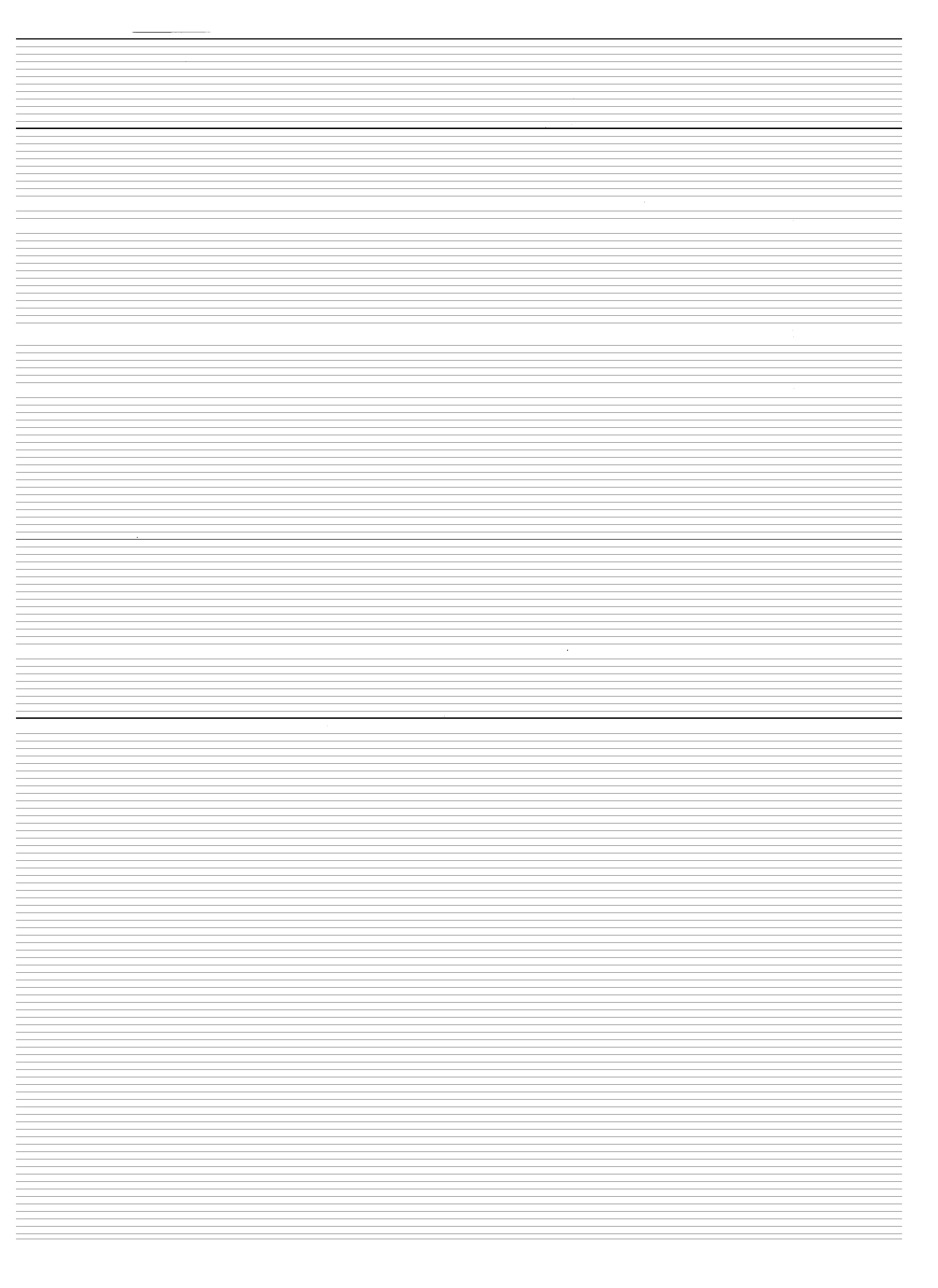
٣١- كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث. مرجع سابق، ص٩.

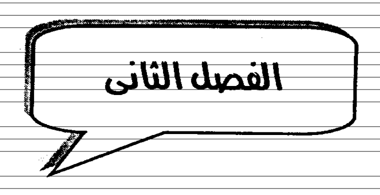
٣٢- لى ثان خورى، التعليم والتنمية. ترجمة : سعد زهران (مجلة الثقافة الوطنية، العدد الأول، ١٩٨١). ص٤٢.

٣٣- محمد نبيل نوفل . دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (القاهرة. الأنجلو المصرية. ١٩٨٥). ص٢١٣.

٣٤- شبل بدران. التعليم فى القرية المصرية. دراسة استطلاعية حول العلاقة بين الأصل الطبقى والفرصة التعليمية ونوعية التعليم. مرجع سابق. ٣٤.

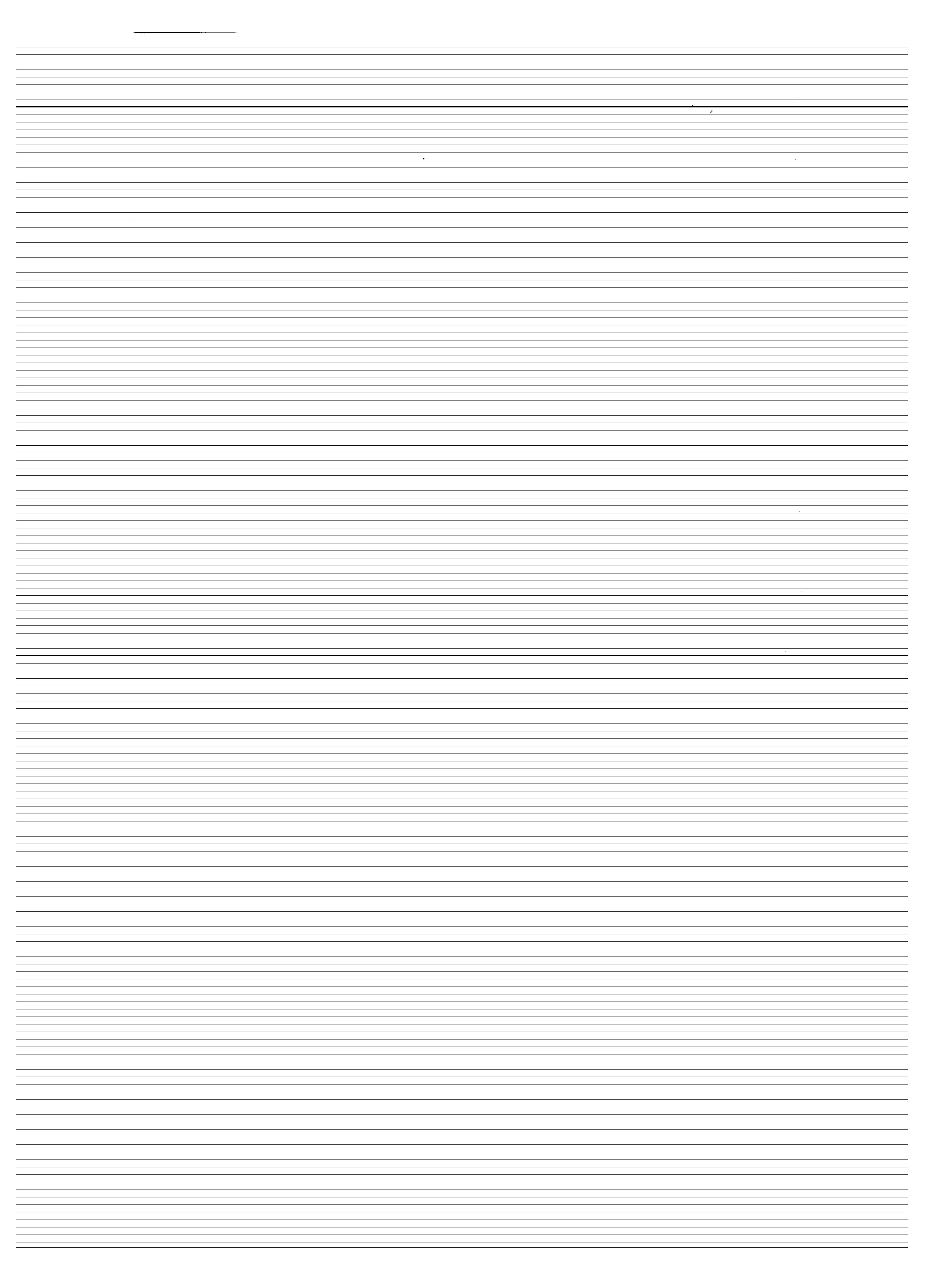
٣٥- خالد المنوفى، المدرسة الأساسية العربية: حظوظها، مدلولها فى أزمة المجتمع التابع (شئون عربية، العدد ٣٦، ١٩٨٤، تونس: جامعة الدول العربية)، ص ص ٥٠ - ٥٢ .





أزمة العقل التربوى فى مصر(*)

(*) تفضل الأستاذ الدكتور كمال نجيب أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية جامعة الإسكندرية بالموافقة على نشر هذه الدراسة القيمة ضمن فصول الكتاب .



مقولة أن النظرية والممارسة صنوان متلازمان لأى نشاط إنسانى هادف، هى حقيقة ينادى بها المثقفون على اختلاف مشاربهم واهتماماتهم، دون التفات أحياناً إلى ما يجب أن تعنيه من مضمون. فرجال الفكر والعلم يعملون فى وادٍ والمسئولون عن التنفيذ والممارسة يذهبون إلى وادٍ آخر. ومن المؤكد أن أصحاب الفكر بوجه خاص من أساتذة الجامعات المتخصصين فى مجالات العلم المختلفة هم فى المقدمة الأولى لمن يتحمل مسئولية دراسة "الواقع" وفهمه وتحديد مشكلاته، ووضع التصورات والبدائل المناسبة لتطويره. وبعبارة أخرى، فهم مسئولون عن إنتاج النظرية التى يجب أن تحكم أهداف هذا الواقع وأساليب تحقيقها. فإذا كان "نقد الواقع" مهمة محورية يتعين أن يضطلع بها هؤلاء المفكرون. فهناك مهمة أخرى — أشد إلحاحاً، وأكثر التصاقاً بالتزاماتهم المهنية بوصفهم أكاديميون متخصصون — تتمثل فى تقديم الرؤى والبدائل مما من شأنه تحسين الواقع وتطويره.

هذه الحقيقة تصدق بقوة فى مجال التعليم، فليس من مهام القائمين على إدارة مؤسسات التعليم، فى كافة مستوياتهم، إنتاج الرؤى والنظريات، فهم لا يملكون الكفايات العلمية والفنية اللازمة لاقتراح بدائل التطوير الممكنة، إنما واجبهم الأول "الاختيار" من هذه البدائل و"تنفيذ السياسات التعليمية وهذه بدورها — وفى غياب الفئة التى تمتلك القدرات المهنية المناسبة لبناء النظريات وتحقيق الفهم وطرح بدائل التطوير — تنتج عن اجتهادات، قد تكون موفقة أو غير موفقة، يقوم بها نفر من رجال السياسة والتعليم من المسئولين عن شئون وزارة التعليم.

ونصدر عن اعتقاد راسخ حين نقول أن واضع السياسة التعليمية لو وجد بين يديه، فكراً أو خططاً أو رؤى ناتجة عن بحوث علمية "واقعية" تنطلق من

همـوم الواقـع التعليمـى وإمكاناتـه. لما تـردد لحظـة واحـدة فى وضعها موضع التنفيذ.

لكن أغلب الظن أن العقل التربوى المصرى فى أزمة، وثمة شواهد كثيرة ومذهلـة وبعـيدة عن جميع شواهد المنطق والعقل والفهم، تسود عمليات الإنتاج العلمـى بحـثاً وفهمـاً، وتفـسيراً لواقـع التعلـيم ومـشكلاته، وتـنظيراً لمتطلـبات النهوض به ووضعه على طريق التنمية وبناء مستقبل المجتمع.

وفـى حـين أن مـن مـسئوليات أسـاتذة التربية بذل الجهود الرامية إلى اقـتراح "فلـسفة تـربوية" واضـحة أو "نظـرية علمـية" يـسترشد بها التعليم فى أهدافـه وسياسـاته، فإن بعض السذج من متوسطى الذكاء، يقذفون باتهاماتهم، هـنا وهـناك، غـير مدركين أنهم — هم أنفسهم ولو جزئياً — بنكوصهم عن أداء واجبهم "العلمى" و"التأصيلى"، بكفاءة ومثابرة، سبب الأسباب فى عدم نهوض التعليم بمتطلباته.

ولعل أبرز مظاهر أزمة العقل التربوى يتمثل فى أن التعايش السلبى مع الحالـة المترديـة الـراهنة إلى الحـد الذى أصبح فيه الحديث عن دراسة أسباب الأزمـة بطـريقة جذريـة من أجل محاصرتها واحتوائها والتخلص من براثنها — فى نظر البعض — مجرد لهو وعبث — وفى أحسن الأحوال جهد لا طائل منه، حالـة أقـرب إلى الـيأس والاستـسلام بـدلاً مـن الإصـرار على التطوير والتجديد والنهضة.

إن كـثيراً مـن رجـال الفكـر التربـوى يـتحدثون دائمـاً عـن أزمة العقل التربـوى، ولكـن إذا أردنـا أن نـتجاوز المستوى المثالى المجرد، ونعتبر أن لكل ظاهرة من الظواهر الاجتماعية التى نتناولها بأساليب ومناهج أكاديمية مختلفة، جـذورها وأسـسها وتـشابكاتها مـع بنـية العلاقـات والممارسـات الإنـسانية

"المشخصة"، والتى نحتك بها ونتفاعل معها فى حياتنا اليومية. فإن علينا حينئذ أن نواجه الواقع الفعلى بحثاً عن الأسباب والحلول والمناهج الحقيقية التى تؤدى إلى الخروج من الأزمة، بعيداً عن التحليلات الوهمية التى تتجه إلى بحث أسباب الأزمة وحلولها فى "المطلق"، فلا تكون سوى لغو أكاديمى فارغ لا يفيد حتى فى تسكين الآلام. فلا مخرج من أزمة العقل التربوى الطاحنة هذه — فى اعتقادنا — إلا "بثورة" بمعنى الكلمة، تبحث عن جذورها فى الواقع، فتقتلعها، وتزرع فى نفس اللحظة، نبتاً جديداً صالحاً، يبعث الأمل من جديد فى نفوس أبناء هذه الأمة من المهمومين بقضايا التعليم.

وهذه الورقة، بهذه المقدمة ووجهة النظر المحادثية لها تتناول عرض ومراجعة كتاب الأستاذ الكبير الدكتور سعيد إسماعيل على "فلسفات تربوية معاصرة" الذى نشرته عالم المعرفة فى عددها الصادر فى شهر يونيو ١٩٩٥. وربما كان التعليق على هذا الكتاب — فى اعتقادى — خطوة فى طريق الألف ميل، نخرج فيها من صمتنا واستسلامنا لقيود وممارسات تعرقل مسيرة شباب الباحثين، وتقعدهم عن التفكير والعمل، وتشتت قواهم، وتبعث فيهم الإحساس بالعجز واليأس. وربما ساعدتنا هذه الخطوة فى وضع أيدينا، بوضوح وحسم، على الداء الذى ينخر فى جسد العلم التربوى المصرى.

وهناك أكثر من سبب يدعو إلى التعليق على هذا الكتاب ووضعه محوراً للحديث عن أزمة الفكر التربوى.

وأول هذه الأسباب هو الكتاب نفسه الذى يعرض لمجموعة من فلسفات التربية الغربية، ومن المعروف أن الأدبيات العربية فى هذا المقام نادرة أو شحيحة، ومن ثم فالكتاب، أياً كان الرأى بخصوصه، يعد مهماً وجديراً بالمراجعة والتعليق.

وثانى الأسباب عندى أن مؤلف الكتاب من رواد الفكر التربوى المصرى المعاصر، يسطع اسمه فى حياتنا الفكرية على وجه العموم، ويعمل أستاذاً بأعرق أقسام أصول التربية فى مصر، فضلاً عن تقلده رئاسة هذا القسم ردحاً من الزمن، كما أنه له باع وذراع فى لجان ترقية الأساتذة المساعدين والأساتذة فى أصول التربية، وأحياناً فى غيرها من التخصصات، وأتاحت له رئاسة "رابطة التربية الحديثة" فرصة عقد عديد من الندوات والمؤتمرات العلمية والثقافية حول قضايا التعليم والمجتمع. والأستاذ الكبير له كثير من المصنفات فى شتى مجالات التربية، وربما كان من أكثر التربويين نشاطاً فى مجال التأليف والنشر.

سوف نقدم أولاً عرضاً سريعاً لفصول الكتاب، وملخصاً لمحتوياته ثم نورد بعض الملاحظات المهمة — فى رأينا — عن مفهوم فلسفة التربية ومنهج الكتاب، ونخصص الجزء الثالث والأخير للحديث عن أزمة فلسفة التربية فى مصر.

أولاً : فصول الكتاب :

يتكون كتاب "فلسفات تربوية معاصرة" من مقدمة قصيرة وخمسة فصول وخاتمة.

أما المقدمة فيعرض فيها المؤلف لخبرته الشخصية فى دراسة الفلسفة فى المرحلة الجامعية الأولى، وفى إطار دراساته التربوية بعد ذلك، ثم ما قام به من بحث فى أوائل الستينات عن الاتجاه العلمى / التجريبى للفلسفة البراجماتية. وقد دعته ظروف "التأسيس الفلسفى" هذه و"التمهن التربوى" بعد

ذلك. للمضى قدماً على طريق توثيق العلاقات بين التربية والفلسفة فى مجال فلسفة التربية .

ويذكر المؤلف فى مقدمته أن تقديم هذه المجموعة من الدراسات عن فلسفات التربية المعاصرة يهدف إلى حفز علماء التربية ومفكريها فى الوطن العربى أن يتنادوا فيما بينهم لوضع معالم على الطريق، ويقصد من ذلك فلسفة للتربية تكون بمثابة خريطة فكرية تحدد خصائص ونوع ووجهة ومسار بناء الإنسان.

الفصل الأول : المفهوم : الفلسفة / التربية / فلسفة التربية

ويمهد المؤلف فى هذا الفصل للفصول التالية من كتابه بتحديد ثلاثة مفاهيم رئيسية : الفلسفة والتربية وفلسفة التربية. وفى رأيه أن تحديد معنى الفلسفة يختلف من اتجاه إلى آخر ومن فيلسوف إلى غيره، ولكنه يميل إلى المعنى الذى تبناه سقراط فى تحديد مهمة الفيلسوف حيث يؤكد المؤلف أن شيئاً "مثل هذا نفهمه نحن عن الفلسفة ومهمتها".

والفلسفة فى مذهب سقراط تشير إلى "ذلك الجهد الذهنى الموجه إلى مناشطنا البشرية محللاً إياها بحثاً عن المفاهيم الأساسية التى تكمن وراءها وإخضاعها للفحص والتحليل، لكنه يختلف عن سقراط وفلاسفة التحليل فى أن تحليل المفهوم — من وجهة نظره — "لايقف عند حد التحليل اللغوى .. وإنما يمتد ليصبح تحليلاً (اجتماعياً).

أما عن معنى التربية فيشير إلى أنها "تلك العملية التى عن طريقها نقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية فى مستوياتها المختلفة".

وبعد أن يحدد المؤلف جوانب العلاقة بين الفلسفة والتربية يطرح مفهوماً عن فلسفة التربية مؤداه أنها "استخدام الطريقة الفلسفية فى التفكير والبحث فى مناقشة المسائل التربوية، وهذا يعنى "أننا فى فلسفة التربية نقوم بجهد عقلى لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التى يرتكز عليها العمل التربوى وذلك مثل : الطبيعة الإنسانية — النشاط المدرسى — الخبرة — الحرية — الثقافة — المعرفة .. إلخ.

ويتناول المؤلف الطريقة الفلسفية على أنها تتضمن النظرة الكلية والطبيعة الخلافية، والشك، ويتحدث هنا أيضاً عن أهمية "علمية" فلسفة التربية وضرورة "التأمل" فى ممارستها".

ويناقش فى هذا الفصل أيضاً أهمية فلسفة التربية لأطراف عدة من المسئولين والقائمين على التربية.

الفصل الثانى : عن فلسفة التربية البراجماتية

من المحتمل أن يكون كاتبنا الكبير متحيزاً على نحو ما للفلسفة البراجماتية . فهذا الفصل من أهم فصول الكتاب من حيث أفكاره وعدد صفحاته وعناية المؤلف بإيراد كثيرا عن تفاصيل هذه الفلسفة.

يقول المؤلف فى بدايات هذا الفصل (ص ٥٦) أنه :

"إذا كانت دراسة هذا التيار الفكرى أمراً لازماً على المثقف العام، فهى ألزم للدارس المتخصص فى التربية، لأن المذهب البراجماتى بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحداً منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسية تلتف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة".

ينقسم الفصل إلى جزئين، يعرض الجزء الأول للأصول الاجتماعية والفلسفية للبراجماتية، فى حين يعنى الثانى ببعض ملامح الفكر التربوى البراجماتى.

وفى الجزء الأول يشير المؤلف إلى أن الروح البراجماتية من خصائص المجتمع الأمريكى وتركيبته السكانية المتعددة، وطبيعته كمجتمع جديد، يتغير دائماً، ويعيش أفراده اليوم فقط، ولا ينظرون إلى الأمس أبداً.

فالروح البراجماتية هى التى لا تؤمن بالجبر، بل إن ظروف الحياة يمكن تحسينها بالتصميم على العمل الذى يسترشد بالعقل، والتى تعتقد أن التفكير يرتبط ارتباطاً متلازماً بالعمل، وأن النظريات إنما هى فروض للعمل تمتحن بها، وتنتج عنها فى المواقف الفعلية فى الحياة، وأن المثل الأخلاقية فارغة عقيمة إذا انفصلت عن وسائل تحقيقها. وأن الحقيقة ثابتة؟ وليست نظاماً كاملاً، بل الحقيقة عملية جارية فى تغير مستمر، وتؤمن أيضاً أن الإنسان ليس ألعوبة فى يد قوة خارجية، ولكنه يستطيع إعادة تشكيل الظروف التى تصوغ خبرته بعزمه وإرادته.

هذه الخصائص – فى رأى كاتبنا – نتجت عن طبيعة تكوين المجتمع الأمريكى من مهاجرين نزحوا ونفوسهم ممتلئة بروح المغامرة ودافع الفردية الشديدة، فأبادوا فى طريقهم شعباً آخر هو شعب الهنود الحمر أصحاب البلاد الأصليين، آخذين أراضيهم بأذرعهم وسلاحهم، وأخذوها مخضبة بالدماء، ولكى يبرروا لأنفسهم ذلك، لابد أن يؤمنوا بفكرة أن الأقوى هو صاحب الحق.

وهكذا نشأت البراجماتية خلال القرن التاسع عشر، كرد فعل لموجات الفلسفة المثالية التى كانت تطغى على الفكر الأمريكى، وجاءت إليه من أوروبا، خاصة من ألمانيا. سعت أساسا للتعبير عن العصر بالأخذ بالمنهج العلمى.

ويتتبع المؤلف جذور البراجماتية لدى "جورج سيلفستر موريس".
و"شارلز بيرس". و"جون ديوى" و"وليام جيمس" وغيرهم ممن اتفقوا فى مجموعهم على ضرورة إقامة النسق الفلسفى على أساس من العملية التى تقوم على العمل والخبرة والتجريب حتى يمكن أن تصبح — مثل العلم — أداة فعالة لخدمة المجتمع البشرى. ويعرض المؤلف تفصيلاً لبعض آراء مؤسسى البراجماتية "بيرس" و"وليم جيمس" و"ديوى" فيتناول بالتحليل رأى "بيرس" فى التفسير الإجرائى للمعنى ثم مشكلة الصدق عند "وليم جيمس" والنظرية المنطقية عند "ديوى" والإيقاع المتسارع للتغير، ثم يطرح نظرية "ديوى" فى المعرفة وآراء البراجماتية فى القيم.

وفى الجزء الثانى من الفصل يتناول المؤلف أفكار الفلسفة البراجماتية فى بعض قضايا التربية مثل الأهداف، والأساس الخبرى للتعليم، وتطبيع العقل، واعتماد البراجماتية على طريقة التفكير العلمى بوصفها الطريقة المناسبة للتربية السليمة وتفسيره لمنهج البراجماتية فى التوجيه الاجتماعى للتربية، ثم يطرح نقدهم لمنهج المواد الدراسية وحديثهم عن "المنهج الجديد" الذى يرتكز أساساً على الطفل وحياته الحاضرة، ويدور التعليم فى إطاره حول الخبرة التربوية الهادفة.

ومن المفارقات التى تدعو للدهشة والحيرة فى هذا الفصل أن أستاذنا الكبير يذكر (ص ٦٢) "أن البراجماتية باعتبارها فلسفة أمريكية لم تحظ بما تستحقه من اهتمام خارج الولايات المتحدة، بل لقد ضرب عليها موقف عزلة وتعتيم عجيبين "لكنه يعود فى نهاية هذا الفصل أثناء مناقشته المقتضبة لأثر التربية البراجماتية فى العالم العربى (ص١٣٢) ليؤكد أن: "الدارس للإنتاج

الفكرى التربوى المصرى يستطيع أن يلاحظ أنه لم يحظ فيلسوف بترجمة عدد كبير من كتبه إلى اللغة العربية مثلما حظى "جون ديوى".

الفصل الثالث : الاتجاه النقدى

وهو — فى رأينا — من أكثر الفصول ضعفاً وتشتتاً وبعداً عن المجال الذى حدده المؤلف للكتاب .

يبدأ هذا الفصل بحديث عن معنى ونشأة الاتجاه النقدى، يغرق فيه الأستاذ قراءة فى بحر من الأفكار تعود فى أغلبها إلى علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية. فيتحدث عن نشأة الاتجاه النقدى لدى "جولدنر" وأطروحاته النقدية للاتجاه الوضعى عند "دور كايم" و"أوجيست كونت". ثم يناقش فى عجالة نشأة مدرسة فرانكفورت وأهم أفكارها النقدية (بعيداً عن فلسفة التربية). ويعرض بعد ذلك بعض أفكار "رايت ميلز" ومنهجيته العلمية فى جزء خاص لا علاقة له على الإطلاق لا بالفلسفة ولا بالتربية. ثم يناقش آراء "مارتن كارنوى" المتصلة بنظرية التبعية، وأفكار "بورديو" و"باسيرون" حول دور التعليم فى معاودة إنتاج النظام الاجتماعى القائم. ويتحدث كذلك فى هذا الفصل عن رؤية "صمويل بولز" و"هربرت جنتز" للتعليم وعلاقته بالإطار الاجتماعى والاقتصادى فى المجتمع الرأسمالى. ويعرض أخيراً، عرضاً سريعاً، مشوشاً ومبتسراً، لفكرة "جرامشى" عن الهيمنة.

وتتسم الأفكار المطروحة فى هذا الفصل، فى مجملها، بالسطحية والتداخل وعدم وضوح النظريات التى تنتمى إليها، ولا التوجهات التى تنادى بها، وكل ذلك من شأنه "تشويه" ما أطلق عليه الدكتور سعيد "الاتجاه النقدى" فى أذهان القراء، بل وانصرافهم عن متابعة آراء أصحابه. فضلاً عن ذلك فإن

معظم الأفكار التى جاءت بهذا الفصل إما أنها لا تنتمى إلى مجال فلسفة التربية. أو أنها لا صلة لها بالتربية على نحو مباشر. وعلى أى حال، فسوف نعود للتعليق على محتويات هذا الفصل بعد الانتهاء من عرض باقى فصول الكتاب.

الفصل الرابع : تربية للتحرير

ويلخص فيه المؤلف أهم أفكار البرازيلى "باولوفرير" باعتبارها إنتاجاً فكرياً ينتمى إلى العالم الثالث.

وفى نظر "فرير" فالتعليم المحايد لا يمكن فى الحقيقة أن يوجد، فالتعليم إما أن يكون أداة للقهر أو طريقاً لتحرير الإنسان.

وتعليم القهر هو التعليم التلقينى الذى أطلق عليه "فرير" المفهوم البنكى للتعليم الذى ينظر إلى الإنسان على أنه مجرد مشاهد غير قادر على إبداع دوره، بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقى ما يودع فيه. ويكون دور المعلم صب المعرفة داخل عقل التلاميذ وهذه الطريقة السلبية تجعل التلاميذ أكثر تأقلماً مع الواقع الذى يعيشون فيه.

أما التعليم من أجل تحرير الإنسان فيرتكز على نظرية العمل الحوارى، حيث يلتقى الدارسون فى علاقة تعاونية من أجل تطوير العالم. ويبدأ ذلك بطرح واقعهم كمشكلة، مما يساعد فى تبصيرهم بأدوارهم فى تطوير العالم. كما تعتمد حذه النظرية على الوحدة بين الفرد والمجموع، والتنظيم والتآلف الثقافى.

الفصل الخامس : اللامدرسية

يطرح أستاذنا فى هذا الفصل تلخيصاً لأهم آراء "إيفان إيلتش" التى نادى فيها "بمجتمع بلا مدارس" بوصفه "ممثل الادعاء الرئيسى" لهذا الاتجاه.

ويـرى ايلـتش ورفاقـه. أن التعليم الإلزامى هدف يستحيل تحقيقه عن طـريق المدرسـة، وسيكون من المستحيل، أيضاً تحقيقه بواسطة مؤسسات بديلة تقوم على نظرية المدارس الحالية نفسها.

وفـى رأى المؤلف، أن هجوم إيلتش على المدرسة لم يكن يستهدف هذه المؤسـسة وحـدها فى حد ذاتها، وإنما كان ذلك فى إطار عام من النقد للاتجاه (المؤسسى) فى المجتمع الغربى الصناعى.

خاتمة الكتاب

فـى صـفحات قـليلة (٧ صـفحات)، وبعـد اسـتعراض فلسفات التربية الـسابقة، يحـاول المؤلف استخلاص بعض الخطوط العريضة، والتى جاءت فى الحقيقة مجرد تلخيص لأهم الاتجاهات الفكرية التى سبق طرحها.

ثانياً : وجهة نظر فى الكتاب

بعـد هـذا التلخيص لأهم الأفكار التى تضمنها الكتاب، يأتى دورنا فى إبداء الرأى — العلمى— فى مضمونه ومنهجه.

وقد ذكرنا أن المؤلف من أكثر مفكرى التربية فى مصر نشاطاً فى مجالى البحث والكتابة عن قضايا التربية على اختلاف مجالاتها.

ومـن المهـم أن نـؤكد بدايـة أنـنا نكن له احتراماً وتقديراً لا يتجاوزهما سـوى حبنا لشخصه — لكن واجب المكاشفة والمصارحة العلمية يغلبان بلا شك — فـى هـذه الفـترة العـصيبة التى يمر بها العلم والمجتمع على السواء — كافة الأبعاد الأخرى.

وإذا كانت صورة العلم التربوى الناهض. تلوح بالتأكيد، ولو من بعيد. عـند نهايـة الأفـق. فـإن الطريق إليها ليس مرهوناً بضربة من ضربات الحظ أو

القدر. والحاملون الذين يفتقرون إلى الخيال، هم وحدهم الذين يقفون دائماً من هموم حياتهم موقف الصمت أو اللامبالاة، أو الاستسلام للأوضاع الراهنة. وإذا كان النقد العلمى للتربية جزء لا يتجزأ من الحركة الاجتماعية النقدية على عمومها، إذا كان ذلك كذلك، فإن التاريخ لن يرحم هؤلاء الذين سكتوا عن الحق. ولاذوا بالفرار من معركة تحرير العلم، وآسروا الأمن الشخصى والأمان، فساهموا بكل ذلك فى إعادة إنتاج التخلف العلمى والاجتماعى.

ومن ثم، فإن الملاحظات التالية على الكتاب، مؤسسة على تقدير عظيم لصاحبه، تمثل وجهة نظر قد تكون صائبة أو خائبة، لكنها فى أى الحالتين تبغى كشف الطريق الذى يمكننا من الخروج من النفق المظلم الخانق الذى نسير فيه الآن.

أ – مفهوم فلسفة التربية وخصائص الطريقة الفلسفية

يطرح الدكتور سعيد مفهومه عن فلسفة التربية – كما قدمنا – على أنها جهد عقلى لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم، الأساسية التى يرتكز عليها العمل التربوى وذلك مثل : الطبيعة الإنسانية – النشاط المدرسى – الخبرة – الثقافة – المعرفة .. إلخ (ص ٢٧).

وفلسفة التربية تقوم كذلك بتحليل ونقد المشكلات التربوية، كما أنها تسعى إلى مناقشة الافتراضات الأساسية التى تقوم عليها نظريات التربية.

وقد نتفق مع أستاذنا فى هذا المفهوم، إلا أننا نختلف معه اختلافاً جذرياً. حول ما أسماه بالطريقة الفلسفية التى يصفها بأنها تتميز بالنظرة الكلية. والطبيعة الخلافية لمسائلها، والشك. والعلمية، والتأمل.

النظرة الكلية عند المؤلف تعنى عدم التوقف عند الجزئيات والعلل القريبة، ومحاولة إدراك العلاقة بين عناصر الموقف التربوى والغوص فى أعماق ما يتبدى لنا لنصل إلى الجذور والعلل البعيدة.

أما عن الطبيعة الخلافية فهى تشير – فى نظره – إلى التباين والاختلاف فى زوايا الرؤية، وتعدد الاجتهادات. وتفرض هذه السمة الفلسفية ضرورة ألا يتعصب هذا أو ذلك لرأيه، ولا داعى لأن "يكفر" أحد أحدا تكفيراً دينياً أم سياسياً.

وفيما يتعلق بالشك، فالطريقة الفلسفية في رأيه تتطلب شكاً، لكنه شك مؤقت، نستهدف منه إخضاع الفكرة لمحك الفحص والنقد والاختيار.

ويقول المؤلف عن علمية الفلسفة، أن فلسفة التربية حين تبدأ من واقع المسألة التربوية، فهى بهذا المعنى علمية فى منهجها فى الحكم على مدى صحة الأفكار، ومن حيث الاتساق المنطقى وتوافر الدليل المنطقى ومن حيث المرونة والاستعداد للتخلى عن الفكرة إذا ثبت عدم صحتها، وهكذا مما هو معروف عن أصول وقواعد الطريقة العلمية للتفكير.

والتأمل عنده هو سباحة عقلية تنطلق من معطيات واقع صحيح. يستخدم (الخيال) لكنه خيال مضبوط، خيال الإبداع والابتكار وليس خيال أحلام النوم.

والسؤال الذى يثار هنا هو : هل هذه الخصائص التى يذكرها الدكتور سعيد يمكن استخدامها كمعايير أو شروط يجب أن تتوافر لكى تكون مجموعة ما من الأقوال "فلسفة"؟

وهل يمكن مثلاً للجنة مكلفة بتحكيم بحوث فى فلسفة التربية أن تتبنى هذه الخصائص بوصفها معاييراً للحكم على البحث الفلسفى وتمييزه عن غيره من مجالات البحث الأخرى؟

من المؤكد أننا يجب أن نتناول ما يكتبه الدكتور سعيد إسماعيل على من خصائص "الطريقة الفلسفية" بعناية وتدقيق كبيرين. خاصة وأنه على الأرجح يستخدمها كمحكات فى تقييم بحوث أعضاء هيئة التدريس بأقسام أصول التربية من المهتمين بفلسفة التربية، والحكم على مدى صلاحيتها كبحوث تنتمى إلى هذا المجال، وبالتالى إصدار كلمته بخصوص ترقيتهم أو عدم ترقيتهم، وأحقيتهم فى ممارسة تعليم هذا التخصص لأجيال المعلمين فى كليات التربية.

وإذا اتفقنا على أن "النظرة الكلية" تعد حقاً من خصائص النشاط الفلسفى، فهل تعد الطبيعة الخلافية أو الشك أو العلمية من الخصائص المميزة للمشروع الفلسفى؟

فى رأينا أن تأمل ما يقصده أستاذنا الكبير لبعض هذه الخصائص يبين بجلاء أن ثمة خلط بين الفلسفة وبعض المجالات الأكاديمية الأخرى مثل العلوم الاجتماعية أو الطبيعية. ولو لم تكن الفلسفة وكافة فروعها سمات خاصة بها كمشروع أكاديمى يختلف جذرياً عن المجالات الأخرى. لما أصبحت تخصصاً، بل وتخصص نادر يتطلب خصائص مميزة جداً.

إن البحوث العلمية فى مجالات مثل علم الاجتماع والتاريخ والسياسة والاقتصاد، بل وربما بعض العلوم الطبيعية، تتناول قضايا على درجة عالية من الخلافية، كما يمكن النظر إلى طبيعة الفروض العلمية التى يبدأ بها البحث العلمى التجريبى، بوصفها تنطوى على نزعة تشككية صارمة، تدفع الباحث أحياناً إلى وضع فروض متضاربة سعياً وراء الحقيقة العلمية. ومن ثم فالفلسفة ليست علماً بهذا المعنى.

ويكـاد يـتفق الفلاسـفة علـى أن الفلسفة بحث فى المقام الأول. ولكنها بحث من نوع خاص متميز عن مختلف ألوان البحوث الإنسانية، لأنه يتجه إلى الأصـول، ويـشترط النظـرة الشمولية، ولا يقوم إلا على العقل، وهذه الخصائص الثلاثة — فى نظرهم — تضع حدودا فاصلة، أو جامعة مانعة بين ما هو فلسفى وغير فلسفى من الأقوال والبحوث.

ومن ثم، إذا سألنا عن الشروط الواجب توافرها فى البحث لكى نعتبره بحـثاً فلـسفياً، وهذه الشروط بطبيعة الحال مشتقة من خصائص الفلسفة، نقول أنها تشمل أن يكون موضوع البحث فلسفياً، أو أصولياً، بمعنى أن يكون خاصاً بمـسائل أصـولية وكلـية، وأن تكـون طـريقة تـناوله عقلـية برهانية، وأن يكون أسـلوب عرضه مما يتواءم مع طبيعة البحث الأصولى الشمولى (انظر، على سبيل المثال، عزت قرنى، ص٢٠).

مـن المهـم فى هذا الخصوص، ومن المفيد أيضاً، إجراء حوار واسع بين المهـتمين بهـذا الموضوع يهدف إلى تحديد المقصود من "فلسفة التربية" فى ضوء خصائص تميز عمل المتخصصين فى مجالها عما يقوم به أقرانهم فى تخصصات أخرى.

٢- سبل دراسة فلسفة التربية

يحدد أستاذنا ثلاثة سبل لدراسة الفلسفة هى:

- عـن طريق دراسة جملة الأفكار والمفاهيم الأساسية، كتحديد الموقف من (طبيعة الإنسان — الأهداف التربوية — الحرية — القيم).
- عن طريق شخصيات ممن لهن أثر واضح فى هذا المجال مثل "رسل"، و"ديوى"، و"فرير" و"مكارنكو".

- عن طريق مدارس واتجاهات. وهو الطريق الذى تبناه الدكتور سعيد فى كتابه الذى نحن بصدد مراجعته.

وفى هذا الصدد، لابد من التمييز تمييزاً واضحاً وحاسماً بين فريقين من المهتمين بدراسة فلسفة التربية، فريق المتخصصين. وفريق غير المتخصصين. والفريق الأول بطبيعة الحال هو المناط به "تقديم الفلسفة"، أى القيام بنشاط "التفلسف" تحليلاً ونقداً للأفكار والتفسيرات التربوية أما الثانى، باعتبار أن جموع المنتمين إليه من غير المتخصصين، فهم قادرون فقط على "فهم" أقوال الفلاسفة ومذاهبهم.

ولهذا التمييز أهمية بالغة، لأن بعض المتخصصين فى فلسفة التربية، قد لا يدركون عن تخصصهم وأهدافه سوى أنه مجرد عرض الأفكار والمدارس والشخصيات وتعليمها وإجراء البحوث فى هذا الإطار.

لكننا إذا رجعنا مرة أخرى إلى التعريف الذى قدمه أستاذنا نفسه لفلسفة التربية باعتبارها "جهد عقلى لمناقشة وتحليل ونقد جملة المفاهيم الأساسية التى يرتكز عليها العمل التربوى"، نجده يشير إلى عدة مسائل منها أن فلسفة التربية "جهد"، أى "نشاط"، وأن أهم آثار هذا الجهد هو فعل التفلسف ذاته، فتلخيص فلسفة ما، أو دراسة بعض المدارس والاتجاهات والمذاهب ذات الإسهام التربوى أمر يسير، وضئيل فى أهميته بالمقارنة بممارسة النشاط الفلسفى ذاته، ومتابعة العقل الفلسفى وهو يحلل القضايا الفكرية المختلفة.

وفلسفة التربية بالمعنى الذى نقدمه، أى بما ينبغى أن تكون عليه من حيث هى تخصص واحتراف، بمثابة عملية كشف لعالم جديد مختلف. حتى حين نحلل الصلات بين المفاهيم التربوية المختلفة، فإننا فى الحقيقة نكشف

عـن عالم جديد من نوع ما. وطرح الفلسفة للتصورات الجديدة والرؤى الواضحة الأصـولية إن هو إلا تمهيد لتغيير الواقع. **فالفلسفة فى الحقيقة ليست مشروعاً لوصف العالم فحسب، بل هى مسعى هادف لتجديده وتغييره.**

ولـذلك فـإن مـا يذكـره الدكـتور سعيد إسماعيل عن سبل دراسة فلسفة التربية ربما يتجه أكثر إلى غير المتخصصين.

ويـبدو — كمـا سـنبين فـيما بعـد — أنه ليس هناك فرق كبير فى مصر والوطن العربى عموماً، بين فهم المتخصصين لطبيعة البحث فى فلسفة التربية، وفهم غير المتخصصين.

والكـتاب، فـى الحقـيقة، رغـم المقدمـة الطـويلة عـن الفلـسفة والتربية وعلاقـتهما، لا يتعـرض لتحليل أوضاع فلسفة التربية فى مصر والوطن العربى، ويكتفـى بالقـول أنـه مجال "لا يحظى، مع الأسف الشديد، بالاهتمام الكافى، فى كثير من برامج كليات التربية فى الوطن العربى" (ص ١١).

ونحـن نخـتلف هـنا أيضاً مع الأستاذ، فمجال فلسفة التربية فى مصر والـوطن العربى — إذا فهمناه على حقيقته التى يأخذ بها أساتذة فلسفة التربية فى جامعات العالم — يمكن أن نقول عنه أنه لم يبدأ بعد، وينقصه فى الحقيقة وعـيا بالذات، وفهما لموضوع التخصص ومناهجه، وإعادة النظر فى سبل إعداد المتخصـصين فـيه وقـبل هذا وذاك، مراجعة المعايير المفروضة على الباحثين من حـيث الـشروط الـواجب توافـرها فـى بحـوث فلـسفة التربـية، تلـك التـى قد يـستخلـصها بعـض كبار الأساتذة من مفهومات ومنظورات لم تستوف حقها من التحليل والفهم.

٣- أوهام عن الفلسفة البراجماتية
وموقعها من مدارس الفلسفة المعاصرة

يقع كتاب "فلسفات تربوية معاصرة" فى (٢٦٤) صفحة ويتكون كما رأينا من خمسة فصول وخاتمة. ويضم الفصل الأول مقدمة عامة عن "الفلسفة والتربية" تقع فى (٤٥) صفحة. ويناقش الفصل الثانى بعض مبادئ "فلسفة التربية البراجماتية" فى (١٠٣) صفحة.

ويتراوح عدد صفحات فصول الكتاب الأخرى ما بين (٣٢)، (٤٩) صفحة. ثم أخيراً خاتمة الكتاب التى تضم (٧) صفحات فقط.

ويتعين هنا أن نسأل: لماذا جاء عدم التوازن فى عرض النظريات والاتجاهات المختلفة؟ هل يرجع اهتمام المؤلف بأفراد أكثر صفحات الكتاب للفلسفة البراجماتية إلى انتشارها وأهميتها فى مجال الفكر التربوى الغربى كما يذكر المؤلف؟

لقد استغرق حديث الأستاذ عن الأصول الاجتماعية والفلسفية للفلسفة البراجماتية (٥١) صفحة، فى حين عرض لملامح الفكر التربوى البراجماتى فى (٣٥) صفحة.

ورغم أنه يقول عن الاتجاه النقدى أنه : "أقل فلسفات التربية مجالاً للتحفظ" (ص ٢٦٢)، فإنه لم يتحدث عن أصوله الاجتماعية والسياسية فى المجتمع الغربى، كما لم يقدم تفصيلات أفكار أصحاب هذا الاتجاه بمثل ما فعل مع الفلسفة البراجماتية.

وفى حين أن الكتابات العربية التى تعرض لفلسفة التربية البراجماتية. تحتل أغلب أرفف المكتبات التربوية، ولا يكاد يوجد عدد من مؤلفات الاتجاه

النقدى يزيد عن أصابع اليد الواحدة، فإنه رغم ذلك أفاض كثيراً فى مناقشة أفكار الأولى، وبخل علينا بمعلوماته وأفكاره عن الثانية.

وربما كان إعداد المؤلف لرسالة الماجستير عن الفلسفة البراجماتية مشجعاً له على استثمار الجهود التى بذلها هناك فى كتابة الجديد. ولعل ملاحظة أن هذا هو الفصل الوحيد، من فصول "المدارس الفلسفية" الأربعة الذى استرشد فيه المؤلف بمراجع أجنبية وعربية معاً، يزيد الأمر إيضاحاً ويفسر كثيراً من هموم هذا الكتاب. أما الفصول التى كانت بحاجة شديدة إلى عمق وتحليل وتأصيل ونقد، لا يمكن أن يتم بصورة بحثية أصلية دون الرجوع إلى المصادر الأجنبية، فلقد كتبت جميعها من مصادر عربية فقط، ودون الاطلاع على أى مرجع أجنبى . ومن المؤسف حقا أنه حتى فى استخدام المراجع العربية، فالأمر لا يعدو فى بعض الحالات أن يكون "تلخيصاً" من مراجع محددة، كما هو الحال فى الفصلين الرابع والخامس.

ولابد هنا من الإشارة إلى بعض الحقائق المتعلقة بفلسفة التربية البراجماتية لكى يتضح ما نرمى إليه من رأى بخصوصها. فلقد ظهرت هذه الفلسفة فى الولايات المتحدة الأمريكية مع نهايات القرن الماضى، وانتشرت فى كثير من بلدان أوروبا والعالم الثالث، وتناولت موضوعات حيوية مثل محتوى المنهج وطرق التدريس، ووجهت نقداً شديداً للاتجاهات السلطوية داخل المدرسة، ودافعت عن تعليم يكون محوره الطفل، ويهدف إلى التنمية المتكاملة لجميع جوانب شخصيته. لكن هذا "البرنامج التعليمى" لا يمكن فصله عن السياق التاريخى الاجتماعى الذى ظهر فى إطاره. فلقد مثلت الفلسفة التقدمية فى التربية، خلال النصف الأول من القرن العشرين، أداة رئيسية لاستخدام التعليم فى مواجهة المتطلبات المتنوعة التى فرضها التطور الصناعى

والتكنولوجي الذى شهدته الرأسمالية الأمريكية خلال هذه الفترة. باختصار، فلقد تناولت البراجماتية التعليم على أنه أداة محورية لتحقيق "الحلم الأمريكى" على الصعيدين السياسى والاقتصادى.

وهذا هو نفسه سبب إخفاقها فى نهاية المطاف فى تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال من الفئات الاجتماعية الدنيا، لأن حقائق التطور الرأسمالى فرضت حاجة ملحة لتوزيع الأهداف والتطلعات توزيعا غير متكافئ بين أطفال الفئات الاجتماعية المختلفة.

ومن المعروف أنه منذ عام ١٩٥٧ بدأت الولايات المتحدة فى تعديل كثير من برامجها التعليمية فيما أطلقت عليه "العودة إلى الأساسيات"، فلقد هزها التفوق الحضارى السوفيتى فى مجال الفضاء، الذى تسبب عنه هجوم واسع على كافة المبادئ البراجماتية، وممارساتها. وعاد الاهتمام مرة أخرى بالرياضيات والعلوم وأداء المعلم، وأدى هذا التغيير التربوى إلى ظهور فلسفات واتجاهات تربوية جديدة.

وهكذا بدأت الدعوة إلى مرحلة "ما بعد الفلسفة البراجماتية" وظهرت كثير من الأدبيات الناقدة للاتجاهات النظرية لهذه التربية وتطبيقاتها المختلفة. وبدا تناول أفكار الاتجاه البراجماتى بوصفها "تأريخاً" فى تطور الفكر التربوى هناك، تتم مناقشتها من منظورات نقدية متباينة.

وظهر فى هذا السياق اتجاه فكرى بدأ فى إعادة كتابة تاريخ الفكر التربوى وتاريخ التعليم أطلق عليه اتجاه المراجعة أو التنقيح **REVISONISM** من رؤى نقدية متباينة تنحاز للفقراء والطبقات الاجتماعية الدنيا، ومن رواد هذا الاتجاه "ديفيد تياك" و"جوبل سبرنج" و"ولتر فينبرج" و"كليرانس كارير" وغيرهم.

لكن كتاب "فلسفات تربوية معاصرة" يعرض الاتجاه البراجماتى كما لو أنه لا يزال فلسفة تربوية سائدة. وفى الكتب التى تصدر فى الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، عن "فلسفة التربية"، وكذلك فى المؤتمرات العلمية والندوات والدوريات المتخصصة التى تصدر حديثاً، قد لا نجد شيئاً عن البراجماتية. من ناحية أخرى، فليس هناك فى كتب فلسفة التربية العربية، من هو أسعد حظا من هذه الفلسفة، ويكاد العاملون فى حقل الفكر التربوى والتعليم يحفظون عن ظهر قلب كثيراً من أفكار هذه المدرسة الفكرية وأسماء أعلامها وتطبيقاتها.

وظاهرة طرح الفلسفة البراجماتية باعتبارها نظرية تربوية معاصرة، لا تزال تمارس نفوذها فى مجال التعليم، أو أن فى جعبتها أفكارا يمكن استثمارها هنا أو هناك، تنتشر انتشاراً واسعاً فى الكتابات العربية على وجه العموم. والأمر على هذا النحو فى رأينا لا يعدو أن يكون زيفاً وجهداً عقيماً يقوده جهل مقيم أو تعصب لئيم. ومن المهم هنا أيضاً أن نشير إلى أن واحداً من الاتجاهات الذى ظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية نفسها، وفى كثير من المجتمعات الأوروبية فى مرحلة "ما بعد الفلسفة البراجماتية"، انطلق من الفلسفة الماركسية، فظهرت كثير من المواقف الفكرية التى وجهت نقداً شديداً لواقع التعليم فى المجتمعات الرأسمالية، وتناولت المهام الملقاة على عاتق المعلمين والطلاب وأولياء الأمور من أجل تحرير التعليم وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية فى التعليم والمجتمع، من أقطاب هذا الاتجاه مثلاً :

"ميدان سيراب" و"روجرديل" و"جيوف ايسلاند" و"مادلين ماكدونالد" و"كيفين هاريس" وغيرهم كثيرون.

كما ظهر فى الغرب فلسفة **تربوية وجودية**، كان لها تأثير مهم خلال هذه الفترة، ومن أبرز رواد هذا الاتجاه "ماكسين جرين" بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما أصبحت **"الفلسفة التحليلية"** فى مجال التربية من أبرز الفلسفات التى تعقد حولها الندوات والمؤتمرات العلمية نظراً لتبنى بعض كبار أساتذة فلسفة التربية وبعض قيادات الجمعيات والروابط العلمية أفكار هذا الاتجاه.

ومن المؤكد أن القارئ العربى — المتخصص وغير المتخصص على السواء — فى حاجة فكرية ملحة للإحاطة بمثل هذه التيارات الفلسفية أكثر من حاجته إلى قراءة صفحات معادة ومكررة تجاوزت مضمونها الظروف الحضارية فى مجتمعاتها الأصلية مثل الفلسفة البراجماتية.

٤- فلسفات تربوية أم علم اجتماع تربوى؟

الكتاب عنوانه **"فلسفات تربوية معاصرة"**، ويحدد المؤلف — كما رأينا تعريفا محدداً لفلسفة التربية. ولكننا نجد بين جنباته خروجاً على هذا التعريف، وأفكارا ونظريات لا تمت بصلة وثيقة إلى فلسفة التربية.

ولعل الجزء الخاص عن **"مدرسة فرانكفورت"** الذى يتضمنه الفصل الثالث يعد مثالاً صارخاً "للفبركة" و"التشويه" الذى يعانى منه حقل التربية بوجه عام فى مصر، وفلسفة التربية على نحو خاص. فالباحث يتحدث فى البداية عن نبذة تاريخية لهذه المدرسة، ثم ينتقل فجأة (ص ١٥١) لمناقشة علم الاجتماع الراديكالى بوجه عام "ومشروع كاميلوت"، ثم بعض خصائص هذا العلم. ثم ينقل إلى القارئ مقارنة بين تناول الراديكاليين والوظيفيين للقضايا التربوية معتمداً فيها على دراسة عن : "علم اجتماع التربية .. كيف بدأ؟ وإلى

أيـن؟ ويختم هذا الجزء بعرض مبتذل وسريع لآراء "فرانتز فانون" المتصلة بنقده لمحاكاة بلدان العالم الثالث للنموذج الغربى.

والمـشكلة أن أسـتاذنا الكبير يعرض كل هذه الأفكار عرضاً سطحياً دون أى محاولـة للتـصنيف أو الكـشف عـن التمايـزات المذهبية القائمة فيما بينها. فـبعض أصحاب هذه النظريات قاموا بوضعها فى إطار علم اجتماع التربية مثل "بورديـو" و"باسـيرون"، وفـى ضوء توجه نظرى محدد. فكان من الضرورى فى مثل هذا الطرح التمييز على سبيل المثال بين نظريتهما فى التعليم وإعادة إنتاج الـثقافة الـذى يحمـل كتابيهما هذا المعنى، وبين الاتجاه الماركسى لدى "بولز" و"جنتـز" فـى التعلـيم وإعـادة إنـتاج علاقـات القـوى والـسيطرة. وبعضه يمكن اعتـباره تفـسيراً ماركـسياً جديـداً يخـتلف جـذرياً عـن الماركسية الكلاسيكية، ويـسعى إلى تقديم فهم جديد للسيطرة السياسية والثقافية فى المجتمع الرأسمالى مثل نظرية "جرامشى" و"النظرية النقدية".

لكـن الأسـتاذ لم يهتم بكل هذه التمايزات وغيرها، ولم يعنى بتصنيف الأفكـار المطـروحة، رغـم أنـه مـن المعـروف أن التـصنيف أداة منطقية وفلسفية ضـرورية، فجـاء عـرض هـذه الأفكار مبتذلاً وسطحياً لا تكاد تفهم منه ما قدمه أصحاب هذه الأفكار فى الحقيقة.

ولابـد مـن الإشـارة إلى أن هـناك كثير من المفكرين الذين اهتموا بتطوير مـبادئ وآراء "النظـرية الـنقدية" واسـتخدامها فـى فهـم الظاهـرة التربوية بكل جنـباتها، وبعـض الكتابات عن هذه المحاولات متوفر بالعربية .. يتعين إذن، تقـديم صورة صادقة للقارئ، المتخصص أو غير المتخصص، تعبر بجلاء عن آراء هـذه المدرسـة وإلا فقـد تخـتلط القـضايا وتتـشوه ويهبط مستواها إلى الحد الذى تـصبح فـيه "**النظرية النقدية**" بلا رواد تربويون يعود لهم الفضل فى استخدام

النظرية فى حقل التربية، وبلا أفكار متسقة منطقياً وتمثل أعلى مستوى من النقد الفلسفى والعلمى الموجة للتربية فى المجتمعات الرأسمالية.

وكنت أود فى الحقيقة أن أجد إجابة لسؤال ملح يغالب ذهنى بقوة:

كيف يكون تقييم أستاذنا الكبير لأحد المتقدمين للجنة ترقية الأساتذة المساعدين، ببحث فى فلسفة التربية ينطوى على جوانب تماثل ما جاء به هذا الفصل فكراً وتنظيماً؟

٥- أهمية النقد الفلسفى والموقف الفكرى الواضح

ينطوى المفهوم الذى يقدمه لنا المؤلف – كما ذكرنا – عن "فلسفة التربية" على "المناقشة والتحليل والنقد"، لكن الغريب حقاً أنه لم يبين لنا "موقفه الفلسفى" أو حتى "رأيه الشخصى" فى أى من الأفكار التى يطرحها فى كتابة. بل يلف علينا ويدور فى آخر الكتاب فيبرر غياب النقد بقوله: "ولما كان "(الشرح) خطوة تسبق (النقد)، فقد انتهى الوقت المحدد، ونحن ما زلنا فى أواخر مرحلة الشرح!" ثم يضيف أنه من ناحية أخرى، "فنحن نعى أن مهمتنا الحالية، هى مهمة تثقيف عام وليس إعداداً تخصصياً أكاديمياً"!

لكننا نعتقد أن هذا المبرر ضعيف، لأن "التثقيف العام" ربما كان أحوج إلى النقد من "الإعداد التخصصى". لأن "غير المتخصص" بحاجة فعلية لإرشاده وإلقاء الضوء أمامه على جوانب القوة والضعف فى الأفكار، فى حين يكون "المتخصص" بحكم تدريبه على عمليات التفلسف المختلفة، قادراً على اكتشاف "موقفه" من الأفكار المختلفة.

أما عن انتهاء "الوقت المحدد" و"الحد الورقى" فعلى الأرجح أنه بدورد تبرير واه لا محل له فى عمل فلسفى.

إن طرح النظريات دون إعمال للعقل النقدى فى شأنها، يكون بمثابة وضعنا أمام جسد بغير روح، وكأننا نحرم القارئ من مواجهة الحياة الفلسفية بكل ما فيها من جدل وتحليل ونقد.

٦- التوفيق الفلسفى واغتيال الرؤى الوطنية

يضع الأستاذ لنا فى خاتمة كتابه خطة للاستفادة من "كل" هذه النظريات مؤداها احتواء مزاياها والتوفيق بينها، حيث أن كلا منها كان صادقاً من حيث زاوية رؤيته، "لكنه إن زعم وحدة أنه الصادق، خرج من دائرة الصدق" (ص ٢٦٣).

ثم يستطرد فيقول : "**ونحن ندهش حقاً عن ذلك الاستخفاف الذى نلمسه أحياناً فى هذا الذى يسمونه (توفيقاً)، إنه ليس توفيقاً بالمعنى الشائع المعروف، بين أطراف متنافرة، تريد التقارب والتوافق، بأن يتنازل كل طرف عن جزء من موقفه، وإنما نرى — من وجهة نظرنا — أنه من السذاجة الاستمرار على تلك النظرة الأحادية الجانب**" (ص ٢٦٣).

ونحن بدورنا — ومن وجهة نظرنا — نختلف مع الأستاذ، لأننا نعتقد أن آفة الفكر المصرى فى شتى جوانبه ربما تعود إلى فكرة "التوفيق" هذه. التى لا تخرج عن كونها شعورا بالعجز عن فهم اللحظة التاريخية الراهنة من منظورات متخصصة مختلفة، وتحليل مشكلاتها، وطرح رؤية فكرية تتناسب وظروفها، تكون بمثابة "اقتراح ناقد" للتخلص من الميوعة الفكرية، والشعور بالنقص إزاء الآخر — الأجنبى طبعا — وأفكاره ونظرياته.

ولذلك، ربما نكون فى حاجة إلى جيل من الأساتذة يحقق لنفسه "**قطيعة فكرية**" تقوم على أساس نقدى مع أوهام "**أساتذة الأزمة**" الذين حين

فشلوا فى "التنظير" للواقع المصرى والعربى، يدعوننا إلى استسهال الأمر والاستمرار الأزلى فى النقل والتوفيق. وفى اعتقادى أن النهضة المصرية لا تتحقق بغير ثورة فكرية على التراث العلمى الراهن بكل ما فيه من رواسب الغرب وأوهام السلف. ولكن، لابد من التأكيد على أن هذه "الثورة الفكرية" يلزمها، ومن الضرورى أن يسبقها إلمام "نقدى" شامل بكافة أشكال المنتجات الثقافية والذهنية للحضارة السائدة فى عالم اليوم.

ثالثاً : أزمة فلسفة التربية فى مصر

بيت القصيد فى هذه الورقة هو حالة الأزمة التى تسود "فلسفة التربية" وتعطل نموها وازدهارها.

ومن المعروف أن "التفلسف" حول قضايا التربية يعود إلى بدايات نشأة الفلسفة لدى الإغريق. ولازلنا نتدارس فى معاهدنا وجامعاتنا المعاصرة أفكارا وتحليلات نقدية قدمها سقراط أو أفلاطون عن عملية تنشئة الصغار وإعدادهم للمواطنة الصالحة.

لكن ظهور فلسفة التربية بوصفها تخصصاً علمياً دقيقاً لم يبدأ فى جامعات الغرب إلا مع بدايات هذا القرن. هكذا أصبح لدينا، ولأول مرة فى تاريخ التربية، مجالاً تدريبياً علمياً للمتخصصين فى فلسفة التربية. وبدأت الأدبيات الأكاديمية المتعلقة بهذا الميدان فى الظهور والانتشار. وافترض أصحاب هذا الحقل الناشئ أن مهمتهم الأساسية تكمن فى استخدام أدوات الفلسفة المتخصصة فى إلقاء الضوء على النظرية التربوية وسياساتها. واقتضى هذا الأمر، بطبيعة الحال تدريباً للمتخصصين فى هذا المجال فى أقسام الفلسفة

للتمكن من محتواها ومناهجها. تلك التى زودت فلاسفة التربية بمصدر هام وأساسى لخلق قضايا ومشكلات وأفكار فلسفية.

وفى مصر، ومع إنشاء المعهد العالى للتربية سنة ١٩٢٩، بدأ تدريس فلسفة التربية ثم إنشاء قسم خاص لأصول التربية والذى يشير كما يقول الدكتور سعيد إسماعيل على إلى أنه اختصار لـ (الأصول الفلسفية والاجتماعية للتربية) (ص ١٢) وربما احتوت مادة "التربية النظرية" التى تضمنها منهاج المعهد العالى للتربية، فى بداية نشأته، كثيراً من الأفكار الفلسفية والأصولية بوجه عام.

ورغم مرور أكثر من نصف قرن على ظهور هذا التخصص الدقيق فى الفكر التربوى المصرى، إلا أننا نعتقد أن هذا المجال لم يحقق تقدما يذكر فى تناول قضايا التعليم والآراء والتفسيرات المطروحة حوله وتحليلها ونقدها بمناهج فلسفية.

ولقد تبنى رواد المعهد العالى للتربية، وفى مقدمتهم إسماعيل القبانى "الفلسفة البراجماتية" كإطار عام لحركتهم التربوية النقدية، التى سعوا من خلالها إلى إعادة تنظيم التعليم المصرى، ونقل مبادئ هذه الفلسفة. وربما كانت الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية لفترة الثلاثينات والأربعينات التى ذاعت خلالها أفكار هؤلاء الرواد مواءمة إلى حد كبير لتحقيق هذا "الضياع" فى التبعية الفكرية للغرب الرأسمالى.

لكن اللافت للنظر، أن الأجيال المتعاقبة من أساتذة فلسفة التربية، استمروا فى إعادة إنتاج أفكار هذه الفلسفة كما لو كانوا لا يعرفون غيرها، وبنظرة إلى الفكر الإنسانى على أنه لا شأن له بالتطورات الاجتماعية والسياسية. وربما لأن بعضهم لم يكن على دراية، أو يكاد، بقيمة وأهمية

فلسفة التربية فى وضع لبنات البنية الأساسية لنظام تعليمى يحقق التقدم الاجتماعى والحضارى للمجتمع المصرى.

إنه لذو مغزى كبير أن نكون بصدد كتاب عن فلسفة التربية يصدر فى سنة ١٩٩٥ لواحد من رواد التربية المعاصرين، تحتوى أكثر صفحاته على أفكار وآراء هذه الفلسفة التى سبق أن قدمها فى أطروحته للماجستير فى أوائل الستينات كما يذكر فى مقدمة كتابه.

وضاع فى خضم هذا الاهتمام المفرط بالبراجماتية، دون سواها، وربما بموضوعات وقضايا فلسفية مستقاة فى أصولها من مفكرى الغرب، اتجاه فلاسفة التربية فى مصر إلى تحليل قضايا التعليم بأدوات ومناهج فلسفية، وبنظرة متخصصة، ومن ثم، إرساء قاعدة علمية أصيلة لهذا التخصص.

إن مظاهر الأزمة التى تعانى منها "فلسفة التربية" فى مصر والعالم العربى. تتلخص فى غياب البحوث الفلسفية الأصيلة التى "تنظر" للواقع التربوى فى ضوء ظروف المجتمع وطموحاته هنا وهناك. فالكتابات فى هذا التخصص "بالعربية" لا تعدو أن تكون مجرد ترجمات لبعض الكتب، قد لا ترقى فى بعض الأحوال، إلى مستوى العرض الجيد والمفيد للأفكار التربوية الغربية. ومن المؤكد، أننا لا نقصد "التعميم" الشامل على كل ما أنتجه الفكر المصرى والعربى فى هذا الشأن، فهناك بلا شك بعضاً من الكتابات التى خرجت على هذا الخط الفكرى، لكننا نتحدث هنا عن التيار الشائع فى أدبيات فلسفة التربية العربية .

وما يقدم فى مقررات فلسفة التربية بكليات التربية مجرد أفكار وتصورات وأطر لا تنتمى إلى عملية "التفلسف" بشىء يذكر. وتتفق جميعاً فيما بينها فى أنها نتاج الفكر الغربى فى أغلبها. ولعل طريقة العرض والمحاضرات

فى هذه الموضوعات يسودها التبسيط الزائد للأفكار المعروضة، و"التشويه" الناتج أحياناً عن عدم فهم "المتخصصين" أنفسهم لكثير من فلسفات التربية الغربية. أما الطلاب فلا يجدون علاقة حميمة بين "النظريات" التى تطرح عليهم، وقضايا الواقع التربوى الذى يعيشونه ويدركونه جيداً، ومن ثم "يستخفون" بفلسفة التربية وأصولها، ويدركون، فى أحسن الأحوال، أنها عبء نظرى عديم الجدوى فى عملية إعداد المعلم.

ومن مظاهر الأزمة أيضاً، أن إعداد المتخصصين فى فلسفة التربية فى مصر، لا يراعى القواعد والمعايير التى يتطلبها تأسيس هذا الفرع العلمى على أساس أكاديمى راق. فنجد أن بعضاً من المتخصصين فى هذا الفرع ممن لم يحصلوا على درجة جامعية أولى فى الفلسفة، بل تخصصوا فى الجغرافيا أو الرياضيات أو التاريخ وسافروا بعد ذلك فى بعثات درسوا فيها الماجستير والدكتوراه فى فلسفة التربية.

علاوة على ذلك، ظلت بعض أقسام أصول التربية لسنوات طويلة، تتوارث كثيراً من القيود التى جعلت منها معاقلاً للتخلف الفكرى والتمييز السياسى والعقائدى بل والتمييز على أساس الجنس فى بعض المراحل. وحالت هذه القيود دون التحاق كثير من ذوى القدرات والكفاءات العلمية بأنشطة وأعمال هذه الأقسام.

وهذا الواقع المخزى يدعو إلى الحزن والتأمل. ويؤكد فى نفس الوقت الحاجة الملحة لإعادة النظر فى إعداد أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

وإذا حاولنا تفسير مظاهر الأزمة هذه. فلابد أولاً أن نؤكد أن أزمة "فلسفة التربية" لا تنفك عن أزمة العلم التربوى بوجه عام. وأى محاولة للبحث عن الأسباب يجب أن تتجه بشكل أساسى إلى الأزمة الأعم. كما لابد

أن يرسخ فى الأذهان ثانياً أن كثيراً من الباحثين والأساتذة المتخصصين فى العلوم التربوية المختلفة، يعملون بدأب وجد شديدين، من أجل فهم وتطوير واقع التعليم فى مصر. وهم إلى جانب ما يملكون من كفايات تقنية للبحث العلمى بدرجات متميزة، يرفضون الاستسلام فى مواجهة "أزمة العلم التربوى" بوجه عام. ويعملون بإصرار على تجاوزها وتخطيها. لكنها "كفاية" و"حكمة" ينقصها السلطة والنفوذ من أجل تسييدهما فى عالم البحث التربوى، واستخدامها فى تأسيس علاقات إنسانية بين أجيال العلماء وتيارات الفكر المتمايزة، تساعد على إظهار البدائل والتوجهات الفكرية والنماذج والأدوات البحثية الجديدة للخلاص من الأزمة.

بعض مظاهر أزمة العلم التربوى المصرى، وفى القلب منه "فلسفة التربية" تعود — فى اعتقادى — إلى سيطرة فئة ممن يلبسون مسموح "المفكرين" و"الفلاسفة" أو "العلماء" ويتسترون فى المناصب التى يمارسون منها نفوذهم على أجيال الباحثين. يوجهون جهودهم إلى موضوعات ومناهج مزيفة وعقيمة، فيعيدون إنتاج التخلف الفكرى والضياع التربوى ويؤسسون بذلك مدرسة الأساتذة "الموظفون" أو "المرتزقة" وكلهم فى الحقيقة أساتذة ضائعون. بل هم فى النهاية أعداء الفكر العلمى.

ولعل من أبرز جوانب القهر العلمى والأكاديمى الذى مورس لسنوات طولية. تعلق التربوى بالقواعد المعلنة والضمنية التى تستخدم فى ترقيات أعضاء هيئة التدريس. لقد ظلت فئة قليلة من الأساتذة، مجموعة محدودة جدا، تسيطر على مملكة العلم والترقى، ويمارسون من هذا الموقع نفوذهم المطلق فى الحكم على الأعمال العلمية لكافة المشتغلين بالبحث التربوى والسيكولوجى فى إطار الجامعة المصرية.

وابتعدت المسألة عن كونها أحكاما علمية تخضع لقواعد عامة وتقاليد عريقة أو تراث واضح يمكن الاستناد إليه عند التقويم. وتحولت إلى سلطة لتكريم المرضى عنهم. وإهانة المغضوب عليهم. ولم تدرك هذه الفئة أنه حين يحصل بحث على تقدير أقل أو أكثر مما يستحق، أو حين يستبعد من إنتاج الباحث دراسات في صميم تخصصه، أو إذا رقى باحث لا يستحق، وأخفق زميله الذى يستحق الترقية. لم تدرك هذه الفئة من أصحاب النفوذ أنها ترسى بذلك أساسا صلباً ومتيناً لتخلف البحث العلمى التربوى، وتؤسس تقاليداً محزنة ومتهافتة، لكنها راسخة، للإنتاج العلمى التربوى للأجيال المتعاقبة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. وربما لم يعنيها سواء أكانت "أسسها" و"تقاليدها" تقود مسيرة الفكر التربوى الوطنى إلى الهاوية أو لا، بل ظهر من هذه الفئة، من ينعى، بين الحين والآخر أزمة الفكر التربوى والبحث الناجم عنه مطالبا بالالتزام بمبادئ العلم وتقاليده!!

هذه السياسات وغيرها، عملت على تشجيع السطحية والشكلية العلمية، والجهل المطبق بعلاقات العلم التربوى ومهنة التعليم بالوعى الوطنى السياسى والاجتماعى والاقتصادى، أى بالمشاركة فى بناء وطن ديموقراطى حر يكفل حياة كريمة لكافة مواطنيه. وتم بذلك، زرع بذور مشوهة ومنقولة وعديمة الجدوى في أذهان معلمي المستقبل وأساتذته، فكان الحصاد مراً، معلم مسكين أفقه السياسى مريض، وصدره العلمى ضيق، وما فى جعبته لتلاميذه قليل أو منعدم.

ومن المفارقات التى تستحق الالتفات وتبعث الحزن العميق فى نفوس المهمومين بمستقبل التربية فى مصر والعالم العربى أن تلقى المهمة العسيرة فى "التنظير" لواقع التعليم الوطنى ومستقبله على كاهل صغار الباحثين المثقل

بأعباء الأساتذة أنفسهم فضلا عن هموم هذا الزمان العاثر. بعد أن انسحب بعض "الكبار" أو أخفقوا فى الاضطلاع بهذه المهمة.

فى السطور الأخيرة من كتاب "فلسفات تربوية معاصرة" يقول أستاذنا:

"إننا بذلك لا نريد نسف ما ندعو إليه من أن (مالا يؤخذ كله لا يترك كله) وإنما نتخذ هذه النهاية، نقطة بداية لمسيرة أخرى ندعوا إليها علماء التربية ومفكريها ومنظريها. فنحن فى وطننا العربى فى حاجة إلى الخروج من دراسة هذه الفلسفات، واستقراء واقع الأمة، واستشراف مستقبلها. واستيعاب ماضيها وتراثها، بتوجيه فلسفى تربوى يحمل بصمات هذه الأمة التى نعتز بالانتماء إليها. ونتطلع. ونسعى معا إلى أن تشرق الشمس من جديد".

ونسأل الأستاذ بدورنا : متى تشرق الشمس من جديد؟ وإذا كان جيل كبار الأساتذة، بما لدى بعضه من "تأسس فلسفى" فى المرحلة الجامعية الأولى و"التمهن التربوى" بعد ذلك، لم يترك أية بصمات على الطريق تفيد فى الاسترشاد بها "للتفلسف" حول واقع التربية المصرى والعربى، فكيف يمكن لجيل "مخذول" "منهك القوى" من جراء عوامل القهر العديدة التى مورست عليه من قوى سياسية واقتصادية، وفى داخل الأسرة التربوية نفسها أن يحقق هذه المعجزة؟

لقد كان الأحرى بالأساتذة الذين امتلكوا كثيراً من أسباب الراحة الاجتماعى والنفوذ العلمى أن يضربوا المثال والقدوة — على الصعيد الأكاديمى — فيطرحوا الأفكار الفلسفية المستقلة حول مشكلات الواقع. واستشراف المستقبل.

ولابـد فـى هـذا المقـام أن يرسخ فى الأذهان، أن أزمة "فلسفة التربية" جـزء مـن أزمـة أعـم وأشمل تغطى ليس العلم التربوى وحده، بل كافة مناحى الثقافة والمجتمع، وأن الخروج من براثن هذه الأزمة يحتم علينا أولاً — بوصفنا علميون متخصصون — تحرير أساتذة الجامعة من كافة القيود التى تعوق الحوار العقلانـى الهـادف والممارسـة العلميـة الحقـة بـين رجـال الفكر والعلم كجزء لا يتجزأ من عملية تحرير الإنسان المصرى من كافة ألوان القهر والظلم، فى عبارة أخرى، يجب أن نسعى إلى تغيير الواقع الحالى داخل الجامعة وخارجها.

والواقـع، أنـه فـى ضـوء هـذا المـنظور، يـبدو أن العلـم التربـوى والاجتماعـى فـى مـصر والمـنطقة العربية، يحتاج اليوم لتخليصه من مأزقه، وانتـشاله مـن أزمـته، لـيس إلى اسحق نيوتن، أو "البرت اينشتين"، ولا إلى "كارل ماركس"، إنما يحتاج إلى "فلاديميير لينين".

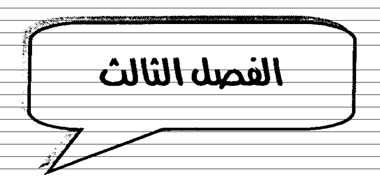
وعـود علـى بـدء، فـإن نقطة البدء فى تحرير العلم لابد أن تكون عمل علمـى بالمعنـى الـثورى، وعمـل ثورى بالمعنى العلمى، لأن طريق التقدم العلمى يـبدأ بإسـقاط مـنظومة اجتماعـية تعمل موضوعيا على تأكيد تبعية العلم لصالح القلة المهيمنة على هذه المنظومة — اجتماعيا وعلميا — وإقامة منظومة اجتماعية يعمل لها وبها القطاعات العريضة من الجماهير المحرومة.

المراجــــع

١- عـزت قرنـي : "الإبـداع الفلـسفي وشـروطه : نظرة إلى المحاولات واستشراف للمستقبل" فصول، مجلـد (٦) عـدد (٤) يولـيه. أغـسطس، سبتمبر ١٩٨٦. ص ص ١١ — ٢٦.

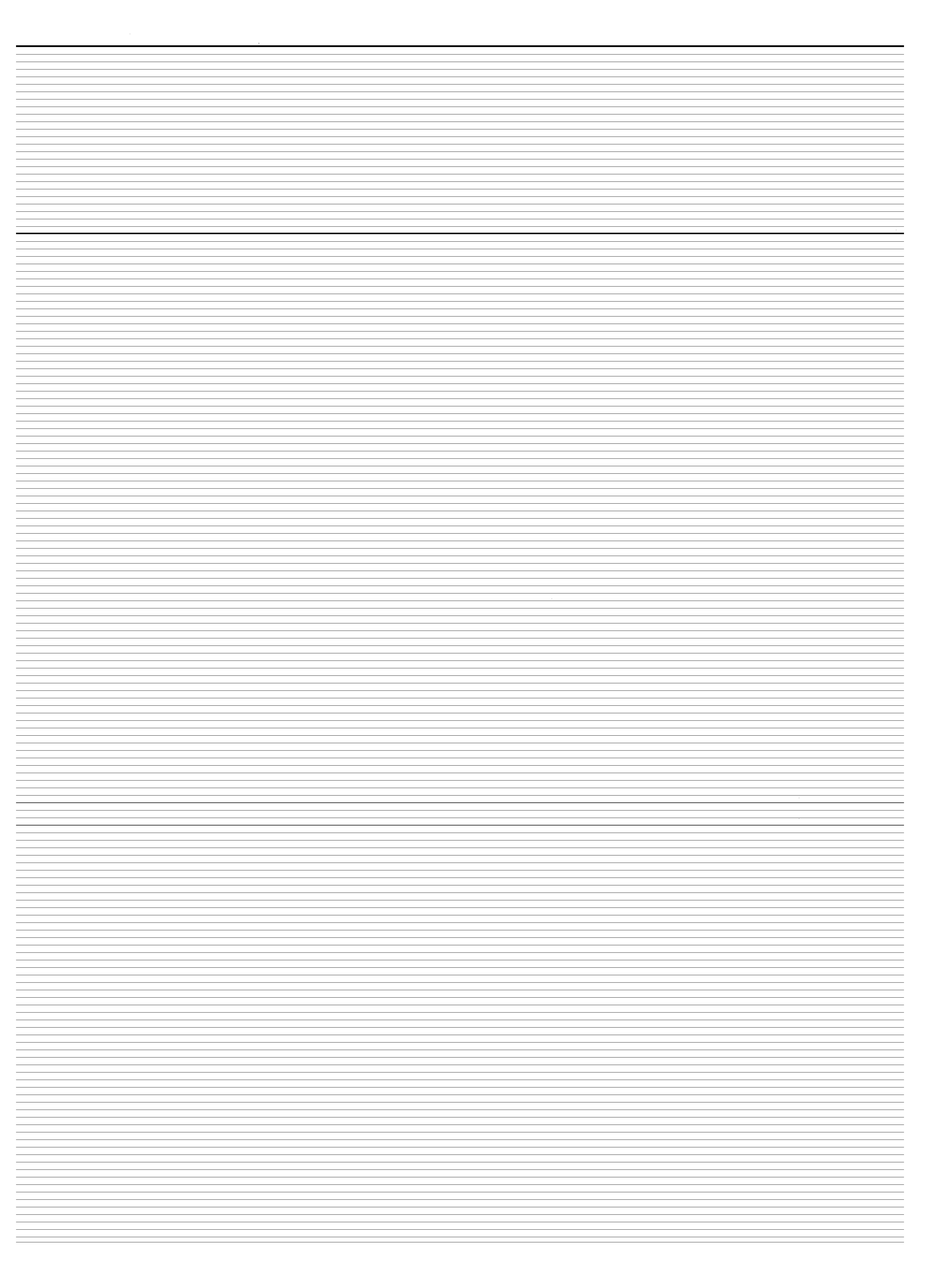
٢- محمـد نبـيل نـوفل : دراسـات فـي الفكر التربوى المعاصر. القاهرة. الأنجلو. ١٩٨٥.

3- So, Jonas F. (Editor) : *Philosophy and Education*, Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, chicago NSSE, 1981.



أزمة الفكر التربوى الجامعى والمجتمع(*)

(*) تفضل الأستاذ الدكتور عزيز حنا داود أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة عين شمس، وأمين عام مساعد اتحاد التربويين العرب، بالموافقة على نشر هذه الدراسة ضمن فصول الكتاب .



مقدمـة:

العلاقة بين الجامعة والمجتمع جدلية بالضرورة فهى تقوده وتتبعه فى الوقت نفسه، تقوده بوصفها مستودعاً للفكر وللعلم وللبحث والتأصيل وتتبعه بوصفها إحدى مؤسساته العاملة فى نسيجه الأيديولوجى والسياسى والاقتصادى والاجتماعى والتربوى وتأسيساً على ذلك، فإن أزمة الفكر التربوى فى الجامعة، هى أزمة فكر فى المجتمع، كما أن أزمة الفكر فى المجتمع، هى بالضرورة أزمة الفكر فى الجامعة، وتفاقم أزمة الفكر، والعجز عن تخطيها، يؤدى إلى التخلف، كما أن فهم الأزمة، ووضع الاستراتيجيات لتجاوزها، يضمن السير بخطوات ثابتة نحو التقدم.

وأزمة الفكر التربوى الجامعى، لا تأتى بين عشية وضحاها، ولكنها تنمو وتترسخ على مدى طويل نسبياً. على وفق السياسات التربوية المفتقرة إلى الرؤى العلمية البصيرة، والعاجزة عن التصور المستقبلى لحركة المجتمع، وحركة التاريخ، فى ظل الانفجار المعرفى المتسارع، وفى ظل نظريتى المعلومات والاتصالات .. Information & Communication theories بيد أن أزمة الفكر التربوى الجامعى والمجتمع، تعنى بمنتهى الوضوح والتحديد أزمة التنمية البشرية.. فالتربية والتنمية البشرية وجهان لعملة واحدة، فإذا كان ثمة أزمة فى الفكر التربوى، يكون طبيعياً تواجد نفس الأزمة فى التنمية البشرية .. وإذا كانت التنمية البشرية هى الهدف الاستراتيجى للمجتمع المتقدم، فإن أزمتها — أى التنمية البشرية — تعوق بناء وصياغة التقدم، وتدفع نحو التخلف . وعليه تصبح أزمة الفكر التربوى فى الجامعة والمجتمع، هى أزمة الإنسان، أى هى الأزمة التى تقود إلى صياغة الإنسان المتخلف ..

أولاً : مؤشرات للأزمة دالة :

ثمة مؤشرات للأزمة محددة يمكن رصدها فى معظم دول العالم، تعكس بالدقة معادلة تقدم / تخلف .. ويجمع هذه المؤشرات إطار شامل، يمكن صياغته فى عبارة سهلة واضحة ومفادها : "يحدث التقدم / التخلف على وفق كم ونوع القوى البشرية المعدة والمدربة بصياغة عصرية فى مجتمع ما ..".

فالتواجد الإيجابى الفعال لهذه القوى، يؤدى إلى التقدم .. والافتقار إليها، يؤدى إلى التخلف ..

يمكن تحديد هذه القوى البشرية فى ضوء المؤشرات المهمة منها :

١– نسب المتعلمين فى شرائح البنية التعليمية، مقارنة بمن هم فى نفس الشريحة العمرية فى المجتمع. وتعد الشريحة الجامعية (١٨ – ٢٢) فى قمة الهرم التعليمى مؤشراً له دلالته. وعليه لا يكون تبسيطاً مخلاً أن تؤخذ نسب من هم فى التعليم الجامعى، بمن هم فى نفس الشريحة العمرية فى المجتمع، أحد المؤشرات فى المعادلة : تقدم / تخلف. ويكون منطقياً أنه كلما زادت هذه النسبة، زاد معدل التقدم، وكلما نقصت هذه النسبة، زاد معدل التخلف (بافتراض تساوى مجموعة الظروف والمتغيرات الأخرى).

وإن المقارنة بين بعض الدول تدل على(*):

الأمة العربية : النسبة حوالى ٢٠٪ فى المتوسط، وتتباين النسب داخل الأقطار العربية : "الأردن ٢٤٪، لبنان ٢٧٪، السودان ٩٪، الصومال ٤٪، مصر ٢٠٪، ... وهكذا".

(*) البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة (التنمية البشرية)، ١٩٩٣. جامعة الدول العربية "الاستراتيجية العربية للتنمية الشاملة، سلسلة وثائق الاستراتيجية العربية للتنمية الشاملة، ١٩٨٥.

أوروبا الغربية : النسبة حوالى ٤٥٪ وتتباين النسب داخل أوروبا ولكن بفروق بسيطة.

اليـــابان : ٥٢ ٪ .

الولايات المتحدة الأمريكية وكندا : حوالى ٦٢ ٪ .

إسرائيـــل : ٣٤ ٪ .

هـذا عن نسب المنخرطين فى شريحة التعليم الجامعى، بمقارنتهم بمن هم فى نفس الشريحة العمرية، أى أن الرقم هنا "كمى" صرف **Quantitative**. إذ تشير النسبة إلى قوة كامنة **Latent Power** للقوى البشرية، وليست بالـضرورة قـوة فاعلـة **Acting Power**، إذ يحكـم الفاعلـية عنـصر الكـيـف **Quality**: وهذا الكيف محكوم بنوعية البرامج، وطرائق تناولها، وكفاءة أعضاء هيـئة الـتدريس، ونوعـية الإدارة السائدة، وطرائق التقويم المتبعة، والتجهيزات المـتاحة، وكـل مـا مـن شأنه رفع مستوى التشغيل **Processing** داخل منظومة التعلـيم الجامعـى .. ويقيـناً، فإن كيف التشغيل يؤثر بدوره فى معادلة تقدم / تخلف. مضافاً إلى نسب الكمية.

٢– نـسب الطـلاب الجامعـيين الـذين يدرسـون الآداب والعلـوم الاجتماعـية والإنـسانيات، مقارنة بمن يدرسون العلوم الفيزيقية والبيولوجية والرياضيات والتكنولوجيا ...

فى الوطن العربى	تزيد النسبة عن ٥٥٪ .
فى أوروبا	تصل النسبة إلى حوالى ٢٥٪ .
فى الولايات المتحدة	تصل النسبة إلى حوالى ٢٣٪ .
فى اليابان	تصل النسبة إلى حوالى ١٨٪ .

وحيث أن الحضارة المعاصرة محكومة بالعلم والتكنولوجيا فى الأساس، يكون من الطبيعى أن المجتمع الذى تزداد فيه نسب المسلحين بالعلم والتكنولوجيا، هو المجتمع المستوعب لمتغيرات الحضارة المعاصرة، ويكون بالتالى مجتمعاً متقدماً بجامعات متقدمة، وعلى الجانب الآخر، فإن المجتمع الذى تقل فيه نسب المسلحين بالعلم والتكنولوجيا، هو المجتمع غير المستوعب لمتغيرات الحضارة المعاصرة والذى يسهم فيها استهلاكياً، ويكون بالضرورة مجتمعاً متخلفاً.. ولسنا بصدد التأكيد مرة أخرى، بأنه لا يوجد مجتمع متقدم وجامعات متخلفة .. كما لا توجد جامعة متقدمة فى مجتمع متخلف .

ومن المهم أن نشير أن تكلفة إعداد طالب العلوم الفيزيقية والبيولوجية والرياضيات والتكنولوجيا (أى الدراسات العلمية والتطبيقية) تزيد كثيراً عن تكلفة طالب العلوم الاجتماعية كالآداب والقانون والعلوم الإنسانية، بوصفها علوماً نظرية فى الأغلب، لا تتطلب الكثير من التجهيزات والمعامل أو المخابر وآليات كثيرة معاصرة كالحاسوب والربوت وغيرهما ..

ويقودنا هذا إلى المؤشر الثالث الخاص بالإنفاق ..

٣– نسب الإنفاق على الطالب الجامعى – بغض النظر عن البرامج – متوسط ما ينفق على الطالب الجامعى فى الأمة العربية فى العام ٢٠٠٠ دولار أمريكى. ومتوسط ما ينفق على الطالب الجامعى فى إسرائيل فى العام ٤٠٠٠ دولار أمريكى. أما متوسط ما ينفق على الطالب الجامعى فى أوروبا الغربية فى العام ١٠٠٠٠ دولار أمريكى. ومتوسط ما ينفق على الطالب فى الولايات المتحدة وكندا فى العام ١٢٠٠٠ دولار أمريكى.

والنظرة الثاقبة لهذه الأرقام. تشير بالتحديد إلى عنصر الكيف فى الأعداد. إذ أن كيف الأعداد هو الموصل للكفاءة والفاعلية للقوى البشرية التى

تعد في هذا المجتمع أو ذاك.. وأصبح من المعاد أن نكرر، أن كثير من البرامج والمقدرات، وطرائق التناول، في تعليمنا الجامعي في الوطن العربي، بعيد بدرجات متفاوتة، عما هو حادث في المجتمعات الأكثر تقدماً .. فالكثير مما تكون أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية، أصبح متخلفاً والطرائق المتبعة ترتكز أساساً على تنشيط الذاكرة الصماء أى "الاستظهار" **rote memory**، وتبتعد في معظم الأحوال عن تنشيط أو إعمال الفكر، حتى يبدع الطالب ويفكر، أى يقوم بعملية تشغيل **Processing** داخل خلايا المخ.

ولا يمكن أن نغفل الكثير من علوم المستقبل وتقنياته، كعلم التكنولوجيا الحيوية، والسيبرنطيقا **Cybernetics**، والهندسة الوراثية، وعلوم الفضاء، وعلوم الطاقة، وتخليق المواد .. إلخ من علوم ستفرض نفسها بتركيز خلال القرن الحادى والعشرين .

٤- نسب العاملين في مجال التطبيق العلمى (التكنولوجيا بمستوياتها ونوعياتها المتباينة)(*).

يوجد لكل مليون مواطن في الوطن العربى ككل عدد	٠,٢٠٦
يقابل ذلك في أوروبا الغربية	٠,١٧٣٥
ويقابل ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية	٠,٢٦٧٩

وحيث أن التكنولوجيا هي التطبيق العملى لما تسفر عنه العلوم، من خلال أجهزة وآليات اليكترونية، غالباً توظف لما كشفت عنه العلوم في مجالات الحياة المختلفة، في الصناعة، والزراعة، والطب، والسلاح، والتعليم .. وفي عبارة واحدة في كافة مناشط الحياة، الإنتاجى منها والخدمى، بحيث

(*) عباس مبروك، المحرر العلمى للأهرام (بتاريخ ٢٠/٤/١٩٩٣) عدد العاملين في مجال التكنولوجيا بالنسبة لكل مليون مواطن .

يصبح الإنسان مسيطراً، ومتحكماً فى الطبيعة لصالحه. بكل ما تزخر به من إمكانيات فى الفضاء، وفى المحيطات، وفى الصحارى، وفى الغابات، وفى باطن التربة ..

ويؤدى هذا بالضرورة إلى أن المسيطر على العلم والتكنولوجيا، يسيطر بدوره على الآخر، المفتقر إلى هذه المعرفة، والعاجز عن فهمها واستيعابها وإنتاجها .. وليس من شك أن المصدر الأساسى لفهم واستيعاب للعلم والتكنولوجيا، هو الجامعة المتقدمة، والمجتمع المتقدم الذى تنخرط فيه هذه الجامعة .. وربما يمكن تفسير تلك الصيحة المتنامية التى تطلقها العديد من الدول المتقدمة، ومفادها أن يصبح التعليم الجامعى شاملاً لكل الشريحة العمرية التى يستوعبها (١٨ — ٢٣) أن تصبح نسبة المتعلمين تعليماً جامعياً ١٠٠٪، بالنسبة للشريحة العمرية التى تمثلها ويطلق على هذه الصيحة "التعليم الجامعى الجماهيرى" **Mass University Education** .

ثانياً : مظاهر أزمة الفكر التربوى (الأعراض)

- تسود الوضعية المنطقية **Logical Positivism** الفكر التربوى العربى بجامعاتنا فى الوطن العربى، ويسميها البعض بالفلسفة العلمية، والواقع أنها ليست "فلسفة" ولكنها "منهجاً" للفكر، ولقد ظهر هذا الفكر الوضعى على يد "أوجست كونت" فى القرن التاسع عشر، ويمكن تحديد معالم هذا الفكر فى بعض النقاط المختصرة على النحول التالى:

١- التعامل مع الخبرات المحسوسة والتى يمكن ملاحظتها وقياسها.

٢- المدخل الذرى **atomistic** هو المدخل العلمى حيث يمكن من خلال السيطرة والتحكم.

٣- الاستغراق في استخدام التقنيات، كالأدوات، والأجهزة، والمقاييس، والإحصاء، للمزيد من الضبط والتحكم.

٤- البعد عن التنظير، والتعامل مع الوقائع كما هى (هنا والآن).

٥- البعد عن النظرة الكلية holistic التى تنظر إلى أية قضية بوصفها جزءاً فى شبكة علاقات "زمكانية" ولا يمكن فهمها أو تأويلها، إلا بدراسة المنظومة التى تنخرط فيها.

٦- غياب التعامل مع المفاهيم، والأنساق، والقيم، وكل ما يدخل تحت ما يسمى بالجوانب المعنوية، أو الوجدانية، كذلك البعد عن فهم أو تأويل الماضى، أو المستقبل، إذ يعد "الماضى" حاضراً أولى، كما يعد "المستقبل" حاضراً آت، مع إغفال كل ما من شأنه التأثير والتفاعل الدينامى، على وفق اللامتناهى من المتغيرات الفاعلة.

٧- تبرير ما هو قائم، والانكفاء عليه، ومن ثم الابتعاد عن كل ما يشير إلى التغيير، أو محاولة تبنى النظرة النقدية.

٨- التمركز حول الطريقة، method-centered ورفض مفهوم التمركز حول المشكلة problem-centered إذ تتطلب المشكلة عادة رؤى نظرية.

٩- النظرة إلى، والبحث عن التعميمات الناموسية nomothetic generalization (بمعنى القوانين العامة) والبعد عن المنحى المتفرد، idiiographic الذى يركز على الإنسان بوصفه ظاهرة متفردة unique.

١٠-التشبع بالفهم الآلى للمعطيات، mechanistic وكذلك الاقتناع بالحتمية determinism .

١١- ويشير هذا إلى تأثر الفكر الوضعى بعلم الفيزياء المبكر، (فيزياء نيوتن Newten) التى أثرت فى الفكر الإنسانى بعامة، زهاء ثلاث قرون (القرن ١٧، ١٨، ١٩).

- كما يشكل التيار السلوكى (السلوكية) Behaviourism، ركيزة مهمة داخل نسيج الفكر التربوى العربى، وقد ظهر أيضاً هذا التيار - كما هو الحال مع الوضعية المنطقية - متأثراً بمفاهيم الفيزياء الكلاسيكية (فيزياء نيوتن Newten) ويمكن تحديد معالم هذا التيار بتلخيص مركز فى النقاط التالية :

١- الإنسان كائن راد للفعل reaction being بمعنى أن سلوك الكائن - إنسان أو حيوان - استجابى فى الأغلب، ينتظر المثير ثم يستجيب، ومن هنا طرح شعار (م - س) مثير استجابة، أو (S-R) Stimulus-response.

٢- يرفض هذا التيار، كل أنواع المعرفة التى لا تستخدم الطرق التجريبية (الإمبريقية) empirical، أو الطرق التجريبية experimental، والطرق فى المجموعة الأولى تحكمها الخبرات experience، وتحكم المجموعة الثانية التجارب experiments.

٣- يرفض هذا التيار، المفاهيم غير القابلة للملاحظة الحسية - كل ما يدخل تحت بعد عمليات عقلية أو معرفية، كالإدراك، والتفكير، والابتكار .. كذلك كل المفاهيم المرتبطة بكيان الإنسان، كالإرادة، والغرض، والصيرورة، وتحقيق الذات .. إلخ.

٤- يتبنى هذا التيار، نموذج الآلة، machine model بحكم أن السلوك ميكانيكى فى طبيعته، كذلك نموذج الفأر rat-model بحكم أن سلوك

الفأر أو القط، لا يختلف فى القوانين التى يخضع لها، عن سلوك الإنسان ..

٥- تتعامل هذه المدارس السلوكية، (القديمة واطسون كمثال، والحديثة سكنر) مع سلوك الأفراد – سواء كان سلوكاً استجابياً، أو جزئياً – بوصفه المادة المتاحة للدراسة العلمية، من خلال أدوات الدراسة، التى تتمثل عادة فى الملاحظة، والقياس بآلياته المختلفة. وكل ما عدا هذا من مبررات، وديناميات وأهداف وثقافة، ووعى، ووجدان وآمال ومطامح، ينظر له بوصفه من الغيبيات، غير القابلة للملاحظة والقياس، ومن ثم تخرج عن نطاق العلم السلوكى.

٦- يتسم التيار السلوكى، بمفهوم العلّية، **Causality** (سبب ونتيجة **Cause & effect**، وهى علاقة خطية **Liner relation**، كما يتسم بالتفاضلية **differential**، بمعنى التجزئة إلى عناصر أصغر، والتحليل إلى مفردات أدق، وهكذا، وعادة ما يخلع على التيار السلوكى، بتيار ذرى **atomistic** ويبتعد تماماً عن النظرة الكلية للسلوك، وهى النظرة الطبيعية – خصوصاً فى الإنسان – إذ يتسم سلوكه بالكلية، والكتلية، والقصدية.

٧- يهتم التيار السلوكى بفكرة التكميم (الصياغة الكمية)، ويرجع هذا الاهتمام إلى تصور مفاده : كل شىء يوجد بقدر، يمكن قياس حجمه، وشدته، وتواتره ويرجع كل هذا إلى سيطرة مفاهيم مثل : اليقين، والثوابت، والحسم، والحتمية.

٨- يشيع هذا التيار السلوكى، مصطلحات سلبية الطابع، تصف الإنسان وكأنه كائن عاجز، محكوم من الخارج، لا حول له ولا قوة، ويعيش

أسيراً لمثيراته البيئية، دون فعل إيجابي من جانبه، لتغيير ما هو قائم، أو على الأقل التأثير فيه.

وفيما يلى بعض المصطلحات الدارجة فى أدبيات التيار السلوكى : رد الفعل reaction ، استجابة response، استدعاء retention، فعل منعكس reflex، تعزيز reinfocement، والمعروف أن الكلمات التى تبدأ بـ "re" تشير إلى التكرار، والسلبية، والخضوع للدفع والضغط والمناورة، كما يقول (أولبورت Allport ١٩٦١) بينما تقل مصطلحات مثل التقدم Proceed، تصعيد النشاط Proactive، البرمجة Programming، التشغيل Processing، وكما يشير أيضاً "أولبورت" فإن الكلمات التى تبدأ بـ "Pro" فتشير إلى الفعل والإيجابية والقصد والدفع إلى الأمام .

٩- البحث عن القوانين العامة، (التعميمات الناموسية) كما هو الحال مع الفكر الوضعى، والبعد عن المنحى الفردى.

١٠- معاداة الظاهرياتية (الفينومينولوجيا) Phenomenology، والفينومينولوجى (الظاهرياتى)، لا يعد المدركات فى الكون مجرد مدركات Percepts محايدة، ولكن كل مدرك أو ظاهرة، تتحدد فى ضوء القائم بإدراكها، أى أنها تتشكل فى ضوء تفاعلها مع طريقنا فى فهم كنهها، ويعنى هذا اختلاف إدراكتنا إزاء نفس المدرك .. وعليه يكون موضوع الإدراك (الظاهرة) مصبوغ بصبغة ذاتية .. وعليه تبرز فى هذا الفكر، مفاهيم الشك، واللايقين uncertainty، واللاحتمية، undeterminism ويبدو أن الفلسفة الفينومينولوجية، متأثرة بالفيزياء الحديثة، والتى يمثلها "فيرزهيزنبرج Heisenberg V., " صاحب

نظـرية ميكانـيكا الكـم، **Quantum mechanics** وكـذلك النظـرية النسبية **relativism** ومؤسسها أينشتاين **Eeinstein** .

- ضمن مظاهر أزمة الفكر التربوى فى الوطن العربى أيضاً، شيوع أساليب تقـويم متخلفة أفـرزتها الوضـعية المنطقية والسلوكية، وهى مقارنة أداء الفـرد بالـرجوع إلى الجماعـة التـى ينخـرط فـيها، وهـو ما يسمى بلغة التربـويين الاختيار المرجع إلى المعيار **Norm referenced** ويخضع هذا الأسـلوب بـدوره إلى المعـيار **Norm refernced** ويخـضع هذا الأسلوب بـــدوره إلى تـــصور نظـــرى مفـــاده "الـــتوزيع الطبيعـــى" **normal distribution** ويـسمى أحياناً "المنحى الجرسى"، حيث يتوزع الأفراد أثـناء عملية التقويم، على هذا المنحى، وكلما كان التوزيع أقرب إليه، أصبح التقويم أكثر صلاحية، حيث يكون حوالى ٦٨٪ متوسطين، ١٦٪ أعلـى مـن المتوسـط بـدرجات متبايـنة، وكـذا الحـال بالنسبة لـ ١٦٪ يكونـون أقـل من المتوسط بدرجات متباينة أيضاً وإذا حدث واختل هذا المعيار، هاج صانعوا القرار فى الامتحانات وكذا هاج أولياء الأمور، هذا طـبعاً إذا انحـرف أداء الطـلاب — فى كل المراحل — ناحية الأقل من المتوسط، حيث تتم حين ذاك عمليات "الترقيع" فتزداد الدرجات على الأسـئلة الأسهل، وتقل على الأسئلة الأصعب، بحيث تقترب النتيجة فـى الـنهاية مـن هـذا المنحى المقدس، دون النظر إلى المستوى الحقيقى للطالـب الجامعـى، أو فـى المـراحل مـا قبل الجامعة، ودون النظر إلى أهداف المرحلة التعليمية المراد تقويم الأداء إزاءها ..

- والنتـيجة انخفاض المستوى التعليمى بعامة، والجامعى بخاصة، حيث يكـون البـناء الـسابق متدنـياً، ويصعب حينذاك أن "تصنع من الفسيخ

شربات"، فى المراحل الجامعية وما فوقها — وقد أدى هذا الأسلوب بدوره إلى أن تعاطى المقررات فى الجامعات وما قبلها معتمداً أساساً على الحفظ (الاستظهار)، وعلى الملخصات، وعلى المعونات الخارجية (الدروس الخصوصية)، كى يحصل الطلاب على الدرجات الأعلى، ما دامت عملية التقويم قاصرة على "كم" ما استظهر من حقائق ومفاهيم ومبادئ، دون النظر إلى الوصول إلى تلك النواتج، وهذا يقتل بالضرورة، الفكر والإبداع، ما دام مخ الطالب عاجزاً عن "التشغيل" وقاصراً فقط على "التخزين" الكمى .. ولسنا بصدد إرجاع ذلك إلى طرائق التناول، والتسليم من جانب الأساتذة فى الجامعة، وكذا الحال فى مرحلة ما قبل الجامعة. بالإضافة إلى أساليب التقويم المتبعة ..

- ولازال متربعاً على عرش التقويم فى الوطن العربى، فى المجال التربوى عالم النفس التربوى بلوم **Bloom**، صاحب تقسيم الأهداف التربوية إلى ثلاث مجالات : معرفية **Cognitive** ، ووجدانية **affective**، ونفسحركية (مهارية) **Psychomotor** ثم تجزئ كل من هذه الأجزاء إلى أقسام، فعلى سبيل المثال فى الجانب الأول (المعرفى) يقسم إلى: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم .. وهنا ينبغى ملاحظة عمليات التفتيت والتجزئ، والإجراءات، بحيث تتوه النظرة الشاملة، والقضايا المعنوية، والمفاهيم غير الحسية، ومعروف أن بلوم يمثل كلاً من الوضعية والسلوكية، ويسير على نفس الدرب برونر **Broner** عالم التربية المشهور فى الوطن العربى، وعالم النفس الشهير سكنر **Skinner** المشهور أيضاً فى فكرنا والممثل الشخصى للسلوكيات المعاصرة.

وسوف نطرح فى "طرائق المواجهة" البديل لكل من هذه المظاهر أو أزمة الأعراض المسببة، والمسهمة فى الأزمة الفكرية التربوية فى الجامعة والمجتمع.

ثالثاً : أسباب أزمة الفكر التربوى

يمكن إجمال أسباب الأزمة فى الوطن العربى، فى مجموعة أسباب متفاعلة، ولا يمكن مواجهة الأزمة برفع أو إلغاء أياً منها، فهى تشكل منظومة متكاملة، ولابد من مواجهتها بطريقة جذرية شاملة فى ضوء تصور جديد.

(١) غياب الفلسفة التربوية فى الوطن العربى بعامة(*)

لا زال الفكر الشائع — لدى صانع القرار — ولدى الجماهير فى الوطن العربى إزاء التربية وعمودها الفقرى التعليم، بأنها خدمة عامة تؤدى لأفراد هذا الوطن، مما يدخل ما يصرف عليها فى بند الاستهلاك فى ميزانيات الأقطار العربية. وتتركز الأهداف من التربية — فى مراحلها المختلفة — فى إمداد هرم العمالة بالكوادر العاملة بمستوياتها المختلفة، على وفق مستوى التربية الذى وصل إليه الأفراد، ويتمثل ذلك فى العمالة نصف الماهرة، العمالة الماهرة، التقنيون (الفنيون)، ثم ما يسمى بالكوادر العليا (خريجو الجامعات والمعاهد العليا)، إضافة إلى العمالة غير الماهرة التى تضم عادة الأميون أو من تسربوا أو عادوا إلى الأمية بعد بضع سنوات من التعليم الابتدائى. ومعظم العاملين ككوادر عليا (مهن التعليم، المحاماة، الهندسة، الطب، الزراعة، التجارة، العلوم الطبيعية والبيولوجية، والرياضيات، كذا فروع التكنولوجيا المختلفة .. إلخ) وهم المتخرجون من الجامعات والمعاهد العليا مصبوغون بصبغة تكنوقراطية ..

(*) المقصود "بعامة" ما يشيع بالنسبة لمعظم أقطار الوطن العربى، وهذا لا يمنع من وجود إرهاصات هنا أو هناك، ولكننا لا نستطيع الدخول فى تفاصيل كل قطر منفرداً، ويهمنا ما هو شائع وما يجب أن يكون ..

والتكنوقراطى هو المكتسب لبعض المعارف والمهارات – على وفق مجال تخصصه – وغير الملزم سياسياً أو أيديولوجياً، بالوطن الذى ينخرط فيه، وهنا نقصد بالتحديد، الوطن العربى بمفهومه ومشكلاته، وأمنياته ومطامحه .. إلخ.
وهذا التكنوقراطى يبيع – عادة – قوة عمله، أو مهارته، لمن يدفع أكثر، لذا فهو يسرح وراء الأجر الأكبر فى وطنه، أو خارجه .. ويشيع بين الكثيرين منهم، مفاهيم مثل : "على قد فلوسهم" "وكله عند العرب صابون"، والبعض منهم الذى لا يجد الفرصة المأمولة، والذى يضطر للعمل لمجرد إشباع حاجاته المادية، ويشوب سلوكه فى الغالب اللامبالاة والتسيب، وقد ينحرف البعض من خلال قبول الرشاوى أو دفعها، لتحقيق مآرب آنية أو مستقبلية ويؤدى هذا بالضرورة إلى تفاقم الأزمة التربوية فى الجامعة والمجتمع ..

(٢) التشرذم العربى وتناقض رؤى التربويين العرب :

يعيش الوطن العربى حالياً "مرحلة جزر" ويروج مفهوم الانكفاء على الذات، داخل الأقطار، وداخل الأفراد فى القطر الواحد، وتشيع تناقضات أساسية، لا تلتقى، ولكنها تفترق، وقد تتصادم، وعلى سبيل المثال يشيع الخطاب "السلفى"، والداعى إلى الرجوع إلى الماضى متلفحاً بغطاء الدين، وهناك الخطاب "العلمانى" الداعى إلى التعامل مع معطيات العالم، والنظر إلى المستقبل بمنطق المتغيرات السائدة، والبعد عن المطلق، والتأكيد على النسبى.

ويشارك هذا الخطابان خطاب ثالث يتبع ما هو سائد فى العالم الغربى ويعتمد أساساً على المحاكاة **Simulation** ويعد النموذج الغربى وخصوصاً الأمريكى هو النموذج **model** الذى يجب أن يقتدى به، بوصفه الطريق الوحيد إلى التقدم، وتعدد الرؤى ليست مشكلة. بل هى من أساسيات التقدم إذا ما كان المناخ السائد ديمقراطياً، ولكن المشكلة تكمن فى عدم التحاور من هذا المنطلق

الديمقراطى — ربما لأنه ليس متاحاً بالقدر الكافى فى أرجاء العالم العربى — ويشجع على هذا التشرذم بل وتغذيه قوى ذات مصلحة، منها الإمبريالية بعامة، والصهيونية بأجهزتها، والقوى والتيارات الرجعية فى أرجاء الوطن العربى، وهدف هذه القوى مجتمعة، القضاء على المفهوم القومى، والوحدة العربية، وإجهاض التنمية فى هذا الوطن، وإلهاؤه بصراعات وتصادمات، وبث الشكوك، وتضخيم الفساد، بل والعمل على تدعيمه، ولا شك أن كل ذلك يسهم فى تعميق الأزمة فى الفكر التربوى بعامة والفكر التربوى الجامعى والمجتمع بخاصة ..

(٣) الإعلام العربى مخترق من جانب الإعلام الغربى وخاصة الأمريكى:

ليس من شك فى أن الإعلام الغربى والأمريكى خاصة، من أقوى وأوسع فى الانتشار والتأثير، إزاء كل أنواع الإعلام الأخرى.. والمعروف أن معظم أجهزة ومؤسسات الإعلام الأمريكى، تشارك فى امتلاكها وإدارتها المؤسسات الصهيونية، وفى نفس الوقت نجد الإعلام العربى مبهوراً بالإعلام الأمريكى/ الصهيونى سواء أدرك ذلك أم لم يدرك، ونتيجة لذلك يتطابق المتلقى العربى، ما يريده المرسل الأمريكى أو الصهيونى بإعجاب شديد فيماثل — من حيث لا يدرى — أفكاره وثقافته ومفاهيمه .. وقد أصبح كل ما هو مستورد مرغوب فيه، وكل ما هو وطنى وعربى مرغوب عنه، حتى أن النشرات التليفزيونية تلح باستمرار على جودة المستورد، وتنمى فى المتلقى العربى التطلعات الاستهلاكية، كما تنمى فيه الإحساس بالدونية، بل والاغتراب داخل وطنه، واحتقار ما هو قائم، بل والعجز عن التغيير، ويصبح أمل المتلقى العربى البائس هو الهجرة إلى الجنة الأمريكية فى الواقع، أو من خلال أحلام اليقظة، التى تستغرق من وقته، فيقف مشلولاً عاجزاً عن الفعل، أى عن

الإنـتاج، أو الوعى بإمكانية التغيير والتطوير، فالهوة سحيقة، ومن الصعب بل ومـن المستحيل تخطيها، فيـزداد الانكفـاء علـى الـذات، والتقوقع والسلبية، ورفـض كـل ما هو قائم، والانكباب على الملذات الذاتية، والاقتراب فى الحياة من اليأس، وبديهى أن يسهم ذلك فى المزيد من أزمة الفكر التربوى..

(٤) مصادر المعرفة التربوية البشرية والمادية وافدة من الغرب :

لعلـه مـن نافلـة القـول أن نذكـر أن إعـداد كـوادرنا التربوية فى الوطن العربى يتم فى معظمه فى الغرب وفى أمريكا بالتخصيص، وتشكل هذه الكوادر معظـم أعـضاء هيـئات التدريس فى جامعاتنا، والذين تلقوا دراساتهم العليا فى الجامعـات المـصرية، (الماجـستير والدكـتوراه) كانـوا طلابـاً لـدى الكـوادر التى اسـتقت علومها التربوية من الغرب، ومن ثم باتوا يلوكون — فى الأغلب — من أساتذتهم المشبعين بالفكر التربوى الغربى .. ويصاحب ذلك برامجهم، ونظمهم وآلـياتهم، مـع بعـض التـشويه أثناء الترجمة، أو نقص الإدراك إزاء الكثير من المقـولات، وعلـيه بـات شـائعاً الـنقل الحرفـى أو المحرف، من المصدر الواحد الغربـى دون إعمـال للفكـر، أو دون النظرة النقدية لمناسبة ما ينقل للظروف فى الـوطن العربـى، وبـذا تم عزل الفكر التربوى المستورد، عن واقع تراثنا وثقافتنا ومـشكلاتنا، ومطامحنا، وأصبحت عملية التفريخ تسير على قدم وساق، التلميذ يتـبع مـن لقـنه، ويـنقل بـدوره للأجـيال التالـية مـا تلقاه، وعليه أصبح فكرنا التربـوى تكـراراً ممـلاً لأفكـار ونظـريات، ومفاهـيم، ورؤى، لـيست نابعة منا. وأصـبح التربويون العرب — الكثير منهم — ينظر لقضايانا العربية، ومشكلاتنا، وآمالـنا مـن نافـذة غـربية، لا تـسهم بطبـيعة الحـال فـى إيجاد حلول جذرية للمشكلات وللرؤى المستقبلية، وانغلق الفكر التربوى على ما ورد إلينا من الغرب بعامـة. وأمـريكا بخاصـة، ولم نعد ننظر لفكر تربوى صاعد. ومتميز فى الكثير

من دول العالم الثالث القريبة من ظروفنا، والتى يمكن أن نستفيد من رؤاهم، ولا يعنى هذا أن نطبق أفكارهم، ولكن لمجرد الانفتاح الفكرى على التراث التربوى، والفكر التربوى، والمشكلات الموجودة فى الهند، والبرازيل، والأرجنتين، وفنزويلا وبها الكثير من التجارب، والممارسات والقضايا التى يمكن أن نستفيد منها، كذلك ينقصنا التعرف على ما هو سائد فى دول متقدمة كثيرة، كشمال أوروبا (السويد، النرويج، الدانمرك) كذلك ما يشيع من فكر تربوى وممارسة تربوية فى دول كاليابان، والصين وغيرها..

أى أن المهم الانفتاح والمقارنة والانتقاء من موقع مستقل، إذ ليس المطلوب النقل الحرفى، أو النقل المحرف، ولكن المطلوب التأمل الواعى، بمايثرى الفكر التربوى، كما سنشرح فى طرائق المواجهة، إذ يكون من الطبيعى أن الانغلاق لمدة تزيد عن الخمسين عاماً على فكر تربوى بدأ مع وجود معهد التربية العالى للمعلمين فى عام ١٩٢٩ بالقاهرة، وبدأ التيار التربوى الفكرى الغربى (بداية من إنجلترا ونهاية بأمريكا) منذ الثلاثينات بعد عودة الرواد الأوائل فى المجال التربوى، وتلى ذلك التكرار والمعايشة، وأصبح ما يتردد وينقل عبر الأجيال من المسلمات المطلقة والتى تستعصى على النقد، بسبب غياب النظرة النقدية — التى تربى وتنمى ولا تورث — لبحث مدى صلاحية ما نتلقاه إزاء محك الواقع العربى بمعطياته، وظروفه ومشكلاته، ومطامحه .. ومن ثم أصبح فكرنا التربوى معزول تماماً عن واقعنا العربى، وانحصرت رؤانا التربوية فى الإضافة الساذجة أو الحذف، التقدم أو التأخر، ومن ثم حدث "الانفصام" بين الفكر التربوى والواقع المعاش، كما حدث "التضخم" **inflation** التربوى دون القدرة على المواجهة أو إيجاد الحلول وكان طبيعياً أن تتصاعد الأزمة..

(٥) البحوث التربوية، توجهاتها وفعالياتها :

المفروض أن يقوم البحث العلمى — فى مجال العلوم التربوية أو غيرها — بتحقيق إضافة نظرية فى المجال، تسهم فى إثراء ونمو المجال، وبذا يتطور العلم ويتقدم، أو يقدم حلولاً لمشكلات قائمة فى المجال، وهو ما يعرف بالبحث التطبيقى، وقد تستطيع بعض البحوث أن تقدم إضافة نظرية، وحلاً لمشكلات قائمة أو متوقعة. والنظرة المسحية للبحوث التربوية فى الوطن العربى، تفتقر بعامة إلى تحقيق الهدفين(*) ويمكن تقسيم البحوث فى المجال التربوى إلى أربع مجموعات :

أولها : البحوث التى يحصل من خلالها طلاب الدراسات العليا على درجتى الماجستير والدكتوراه.

ثانيها : البحوث التى يقدمها أعضاء هيئة التدريس — فى المجال التربوى — للترقية من مدرس إلى أستاذ مساعد أو مشارك، ثم إلى أستاذ.

ثالثها : البحوث التى يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس لمؤسسات معينة لتحقيق أهداف خاصة لدى هذه المؤسسات.

رابعها : البحوث التى يجريها بعض الأساتذة لإشباع اهتمامات خاصة لديهم، إزاء البحث العلمى عامة فى مجال تخصصه.

بالنسبة للمجموعة الأولى، نجد طالب الدراسات العليا، وهو يجوب الأروقة باحثاً عن مشكلة لبحثه، ويستقر به الأمر — فى ضوء المناخ التربوى الفكرى السائد — إلى مشكلة جزئية، ويجند لها بعض الأدوات المتاحة

(*) هذا لا يمنع طبعاً من وجود بعض البحوث النادرة، التى أضافت إلى الفكر التربوى جديداً، كذلك قدمت حلولاً لمشكلات مهمة، ولكننا نعنى بالشائع.

(مقاييس واختبارات) وينتقى عينة متاحة، ويطبق عليها أدواته، ثم يعالج ما حصل عليه بتكنيك إحصائى مناسب، ثم بعض العبارات الإنشائية كتفسير لما حصل عليه. هذا هو البحث فى أغلب الأحوال، ويكاد ينحصر المنهج المتبع فى دراسة، علاقات، وارتباطات بين متغيرات، وتثبيت لمتغيرات أخرى، أو مسح لما هو قائم فى قطاع أو شريحة، أو مقارنة بين أنظمة فى ضوء الواقع القائم، أو المقارنة بين طرائق وأساليب، والمهم الجداول، والرسوم البيانية، والمتوسطات، ومعاملات الارتباط .. إلخ من أدوات التكميم والضبط، والتحكم، والتثبيت .. إلخ.

أى أن البحث برمته مجموعة إجراءات، وكلما كانت الإجراءات أحدث (أكثر جدة) وأجنبية، ثم ترجمت يكون الحال أفضل، وتكمن المهارة — مهارة البحث العلمى — فى التعامل "بحرفته" مع الأدوات والتكنيكات والمعادلات الرياضية المناسبة، ويبقى السؤال لماذا قام البحث؟ الإجابة دائماً غائبة، لأنها تتطلب ما يسمى "بالتنظير"، والتنظير يتطلب رؤية فكرية أو فلسفية أو أيديولوجية، كما أن التنظير قد لا يتجاوب مع، أو يبرر "ثوابت" ما هو قائم، وهذا ضد المناخ السائد والمشبع بفكريات الوضعية المنطقية والسلوكية إذن لا تنظير، كذلك لا تغيير، إذن من المهم العمل داخل الكيان السائد والعمل على تبريره لا تغييره.

وهكذا يعانى الباحث فى مطلع حياته ويصبح مكبلاً داخل إطار مفروض، ولكن عليه أن ينسحق داخله ..

وبالنسبة للمجموعة الثانية، نجد محاولات عضو هيئة التدريس، وهى تتلمس المناخ السائد بين أعضاء لجان الترقية، ونوعية اهتماماتهم، وطرق التقرب إليهم، كى يتعرف على ما هو شائع ومرغوب داخل اللجان، وعليه أن

يحصر نفسه داخل هذا المجال، فالخروج عنه قد يؤدى إلى رفض إنتاجه، ومن ثم عليه أن يكون مسايراً Conformist ولا يكون مغايراً .. وإذ أن المناخ السائد متأثراً حتى النخاع بالوضعية ومرتكزاتها، وبالسلوكية وإجراءاتها، يكون منطقياً آنذاك أن يتبنى عضو هيئة التدريس أضمن الطرق إلى السلامة أى الترقية. وقد حدث فى مصر صراع مرير حول ترقية أحد الأساتذة المساعدين إلى درجة أستاذ، بسبب رؤاه غير النمطية أو التقليدية السائدة.

ويجهض هذا المناخ الرؤى التربوية الاجتماعية المنفتحة، والتى يتبناها ويدافع عنها بعض أعضاء هيئة التدريس، وأصبح المناخ السائد يمثل تيارين، أحدهما تيار "هابط" متخلف، ولكنه يمتلك — فى الأغلب — إصدار القرار، وتيار "صاعد" متقدم، وفتى، وتعوزه سلطة إصدار القرار.

وبالنسبة للمجموعة الثالثة، يعمل الباحثون فيها "كتكنوقراط" إذ لا يشاركون عادة فى انتقاء البحث، أو التنظير له، ويعملون من منطلق أداء مهمة بأجر معين، وقد تشكل هذه المجموعة من البحوث خطورة كبيرة، خصوصاً إذا ما تبنتها وروجت لها مؤسسات أمريكية (أمريكية عادة) فهى تغرى بعض الباحثين بسبب إغداق الدولارات عليهم. وربما القيام برحلات مجانية إلى الخارج، وهنا تبرز خطورة المشكلة / الأزمة، حيث أن الباحث "التكنوقراطى" يبيع مهاراته وعمله نظيرمن يدفع أكثر، بغض النظر عن الأخطار التى قد تنجم عن مشاركته فى هذه البحوث، والكثير منها مشبوه، قد يهدف إلى التوصل لمعلومات غاية فى الأهمية لتلك المؤسسات. والتى ينخرط فيها الكثير من رجال ونساء المخابرات الأمريكية والصهيونية وغيرها، وفى النهاية تصبح خريطة الوطن العربى عارية مكشوفة. لا يوجد بها ما يمكن إخفاؤه.

وعليه تصبح فريسة سهلة للهيمنة والسيطرة، ومن جانب القوى المسيطرة فى النظام العالمى الجديد.

وبالنسبة للمجموعة الرابعة، وتعد المجموعة الوحيدة الخالصة من الغرض النفعى، والتى تمكن الباحث من حرية التصرف فى انتقاء مشكلة، وفى تنظيره له، وفى رؤاه التى كونها على مدى طويل (إعداداً وممارسة)، وللأسف هذه المجموعة من البحوث قليلة بل ونادرة .. وربما يرجع بعض أسباب ذلك إلى الوقت والجهد، والإمكانات التى تلزم لإجراء بحث قيم وقليل من الباحثين الجادين لديهم هذا الوقت، كما أنهم يفتقرون عادة إلى الإمكانات خصوصاً الجانب المادى منها. ويغيب عن الرؤية التربوية العربية بدرجة ملحوظة مفهوم "بحوث المشروعات"، تلك البحوث التى تتطلب اتساعاً وتعميقاً، وتداخلاً للكثير من التخصصات، وعادة ما يقوم بها فريق من تخصصات مختلفة، متفهمين ما يجب أن تكون عليه العلوم المتداخلة **interdisciplinary sciences** فى ضوء وحدة المعرفة **unity of knowledgy** .

(٦) الإعداد التربوى للباحث العربى :

ربما تكون سمة الإعداد الأحادى الجانب **unidimentional** هى سمة غالبة فى الإعداد التربوى للباحث، والمقصود إغراقه بمواد أو مقررات تربوية، ليس من نسق يجمعها، أو مجموعة أنساق. تنظم فى ذهن المتلقى البنية المعرفية لهذه العلوم، إذ الملاحظ أن المتلقى، يتعاطاها مبعثرة مشتتة مجتزأة، إذ لا تتاح له فرصة للتفهم أو التمثل أو التوظيف. وتصبح أشتاتاً من المعارف. والمعلومات، والمفاهيم مشوبة بالتجريد، وبعيدة عن الاستيعاب المتعمق، ونادراً ما تكون فرص التدريب العملى كمحك وظيفى لفعالية ما تلقاه الباحث من مواد تربوية غائبة، وتكمن المشكلة أصلاً فى أن المرسل الواحد، وإن تعددت طرائق

الإرسال، المرسل هو الفكر التربوى المعاصر، المأخوذ عن الغرب وخاصة أمريكا. وهو الفكر المشبع بالوضعية، والسلوكية، والبرجماتية (الوسيلية)، وبعض من الفكر الليبرالى، يتناول هذا "الكوكتيل" المربون العرب، كل بطريقته، وعلى وفق مدركاته، وإذ أن عملية الإدراك ذاتية بالضرورة، وانتقائية بالخبرة الماضية، يتكون لدى كل مرب مخزون تربوى يتباين من مرب لآخر، ويعبر عنه فى الكتب، والمذكرات، والمحاضرات، وحلقات البحث، أو المناقشة، أو درس العمل، فيزداد تشتت المتلقى، ويعيش الكثير من التناقضات — نتيجة سوء الإرسال أو العرض — كذلك نتيجة للافتقار إلى الوعى التربوى بأسس ما يطرح، وجذوره، وبنيانه، ووظائفه، وتطبيقاته.

يكمل هذا الإشكال انقطاع الصلة بين "التربوى" و"غير التربوى" من مواد أو مقررات أخرى .. بل ثمة صلة قوامها "السخرية والتندر" من جانب العلوم الأخرى، إزاء علوم التربية بوصفها، كلام عام يفتقر إلى المحتوى وإلى العلمية، وقد ساهم التربويون فى ذلك القصور لافتقارهم إلى التنظير، والتأصيل، ووضع ملامح لفلسفة تربوية عربية، لها أهداف واقعية ومتصورة، ولها رسائل لتحقيق هذه الأهداف، كذلك افتقار معظم التربويين العرب لتبنى المدخل متعدد الجوانب **multidimentioal approach** بحيث يتضح دور التربية، فى ارتباطها بالعلوم الأخرى، خصوصاً علم الاقتصاد السياسى، حيث لا تربية فاعلة مؤثرة محترمة، إلا إذا تزاوجت مع علم الاقتصاد السياسى، والمقصود هنا بالتربية كل فروع العلوم التربوية (فلسفة تربية، تاريخ تربية، أصول تربية، علوم النفس المختلفة، التعليم بصوره وطرائقه، ومناهجه وآلياته ..) كذلك لابد من ربط كل هذا بعلم الاجتماع بفروعه، وعلم التاريخ، وعلم الحضارة، داخل الثقافة العربية العامة، والثقافات العربية الفرعية **Arab Subcultures** .

هنا، وهنا فقط يُبنى الباحث الواعى بدور الفكر التربوى، والمسيس، والمنتمى لوطنه العربى، المدرك لمشكلات هذا الوطن العربى الكبير، الواعى بإمكاناته الحضارية والثقافية، التاريخية والاقتصادية، الروحية والمادية والقادر على استثمار كل ذلك فى أدائه لدوره كباحث مستنير له تصوراته ورؤاه ..". [*]

رابعاً : طرائق المواجهة [**]

يوجد أسلوبان متباينان لتناول طرائق المواجهة، الأسلوب الأول تحليلى analytical ، والثانى تركيبى Structural .

يحاول الأسلوب الأول "فك" المشكلة — أزمة الفكر التربوى — إلى وحدات صغيرة، أو أجزاء بسيطة، قابلة للوصف والقياس، وتعرف كل وحدة منها إجرائياً، ويغوص الأسلوب فى متاهات التحليل والتجزئ، مستخدماً أدوات القياس السيكومترى عادة، ويتبع هذا الأسلوب "الوضعيون" Postitivists الذى يسيرون على وفق المنهج الوضعى، ومنهم براميلد Brameld فى الولايات المتحدة الأمريكية، وسكنر Skinner عالم النفس المشهور، وبرونر Bruner عالم النفس والتربية، وكذلك بلوم Bloom، وفى إنجلترا هيوز Hues وفى فرنسا ليجران Legran، وفى مصر زكى نجيب محمود.

وهذا الأسلوب مرفوض من تصورنا لما سبق أن طرح من نقائص للفكر الوضعى، والسلوكى، والوسيلى، لأنه لن يصل بنا إلى النظرة الشاملة أو تنظير الأزمة، فى ضوء شبكة العلاقات والمتغيرات التى تتضمنها، فى بعديها الزمانى

(*) نعتذر عن الكتابة بلغة "البرقيات" أحياناً بسبب حجم الموضوع واتساعه، وقد يمكن أن يطرح فى مجلد كامل، وليس مجرد ورقة بحثية .

(**) توجد شبكة من العلماء العرب المتمرسين فى العلم والتكنولوجيا، وتود أن تقدم عملاً متقدماً للنهوض بالوطن العربى وتدعى "استا" ASTA .

والمكانى، وفى ضوء التغيرات الآنية والمستقبلية، وعلى وفق الثقافة العربية بفروعها المتباينة.

بينما يحاول الأسلوب الثانى، النظر إلى المشكلة — أزمة الفكر التربوى — دون فصل بينها (أى المشكلة) ومنهج الفكر الذى يتناولها، هذا الفكر الذى تغذيه الأيديولوجية العربية، بوصفها نسيج هذا الفكر، فى ضوء المشكلات العربية الآنية والمستقبلية، وفى ضوء المطامح والآمال المبتغاة، وعلى وفق الإمكانات المتاحة (الموجودات assets) القائم منها بالفعل by action ، والقائم منها بالقوة by force، والمقصود بالفعل مثل: أرض زراعية، مناجم بترول، غابات، صحارى، مياه جوفية، أنهار، بحار، سهول ووديان .. إلخ، والمقصود بالقائم بالقوة مثل : أراض قابلة للاستصلاح. إنتاج مصادر جديدة للطاقة، إمكانية تخليق مواد، إمكانية إنشاء صناعات جديدة، إمكانية زراعة الصحارى والمياه .. إضافة إلى المفاهيم، العادات، الأنساق القديمة.

والأسلوب التركيبى يرفض التحرر من القيم بدعوى الحياد العلمى، كما يرفض "التشيوء" (تجسيد الكلمة) reification الذى تصبح فيه العلاقات والأفعال، وكأنها بين "أشياء" Objects، بدعوى المعرفة الخالصة الموضوعية، ومن ثم يستبعد البعد الإنسانى، أى تستبعد مصالح البشر، هى الوقت الذى يعد فيه البشر هم الهدف والوسيلة فى الوقت نفسه.

وحين نعرض لطرائق تخطى الأسباب السالفة "للأزمة" لابد وأن فى الأذهان، أن تخطى هذه الأسباب لن يتم بالنظرة الأحادية، سياسياً، بل لابد وأن تؤخذ الأسباب مجتمعة فى تفاعلاتها، وديناميائها، بصورة متكاملة وبمنهج جدلى (ديالكتيكى) dialetic .

أولاً : النظرة إلى التربية بعامة فى الوطن العربى

نتصور أنه جاء الوقت — ولو أنه جاء متأخراً — للنظر إلى التربية بوصفها عملية إنتاجية، وليست "خدمة عامة" تؤدى لأفراد الوطن العربى، ويؤدى هذا التصور إلى عدها — أى التربية — عملية استثمارية، وما يصرف عليها يدخل فى باب الاستثمار فى الميزانية، ولا يدخل فى باب الاستهلاك. فالتربية، كاستثمار للبشر، يكون لها عائد أو مردود، يفوق فى أحوال كثيرة، الكثير من الصناعات التحويلية والثقيلة .. وقد أثبت الاقتصادى الكبير "كيروف" أن المردود والعائد من التعليم الابتدائى بمفرده يزيد عن ٤٣ ضعف ما صرف عليه، ويفوق الكثير من الصناعات التحويلية وذلك فى دراساته عقب الثورة البلشيفية .. وتبنى وجهة النظر هذه، تجعل عملية التمويل للتربية، لا ينظر لها بوصفها خدمة مكلفة، لميزانية الدولة، أو القطر، ولكن ينظر إلى التمويل بوصفه استثماراً اقتصادياً واجتماعياً فى نفس الوقت، وتصبح قضايا "كمحو الأمية" و"تعليم الكبار" و"إدخال العلوم المستقبلية"، عمليات استثمارية لها عائد مضمون، يفوق كثيراً ما صرف على التربية.

بذا يقبل كل الملتزمين فى التعليم الابتدائى، وتزداد نسب الاستيعاب فى كل أنواع التعليم ومنها الجامعى، ليصل فى ضوء تخطيط واع وشامل، وعلى مراحل، إلى إيجاد وطن عربى واحد متعلم، ومدرب، ومنتج، بمقاييس الدول المتقدمة، ويواكب ذلك أيضاً تعليم المرأة فى كافة المراحل، دون تحديد لنسب معينة، فى ضوء الأدوار الاستثمارية الجديدة، التى ستعمل بها بجانب الرجل. وينسحب هذا الكلام على العلاج أيضاً، فهو ليس خدمة للأفراد فى الوطن العربى، ولكنه عملية استثمار فالمرأة غير المتعلمة، أو ليست سليمة

بدنـياً، وعقلياً، ونفسياً، هى نتاج وضع الفقر، ونتاج للجهل وللمرض، وسبب لهما فى الوقت ذاته.

وتبقـى نوعـية التربـية، التربـية الملتـزمة، التربية التى تنمى الانتماء، التربـية التـى تـصنع الإنـسان العربـى الواعـى، المـسيس، الملتزم بقيم مجتمعه وتـراثه، المنـتج، الماهـر، المؤمن بقيمه الروحية، ومنهجه العلمى، وبدا ينقرض مـن مجتمعنا العربى، التكنوقراطى، الانتهازى، السلبى، ليحل محله الفاعل، المنتج، المنتمى، المخلص، الأخلاقى، المبتكر، صانع الحضارة، والمستقل..

ثانياً : الفكر القومى بديلاً عن الفكر القطرى

يـشهد عـالم الـيوم، ومـا يطلـق علـيه "النظام العالمى الجديد"، تصوراً يـتأكد يـوماً بعـد يـوم، مفـاده : الكيانات الكبيرة القوية المنتجة تبقى وتسود، والكـيانات الـصغيرة المـستهلكة، تـضمر وتنقـرض وتستبعد .. لا مكان لقطر أو كـيان فـى هـذا العـالم إلا للقـادر القـوى، المتكافـئ مع الغير والمؤثر فى سياسة العـالم، والقـوة تعنـى الـوحدة والعلم والاقتـصاد .. والـوطن العربـى بـصورته الحالية، مجموعة، أقطار هامشية التأثير، ضعيفة البنيان إنتاجياً، واقتصادياً، وعلمـياً، ويمكن أن يصبح كياناً واحداً رئيساً، فاعلاً، قوياً إنتاجياً، اقتصادياً، علمياً، سياسياً .. كيف ؟

الـوحدة العربية هى حل حتمى، وربما أصبح كلاماً معاداً أن نذكر بأن قوام السكان فى الوطن العربى يقترب من الـ ٢٥٠ مليون من البشر، والإمكانات القائمة "بالفعل" من أراضى، مياه، صناعة، ثروات، وتكنولوجيا، إضافة إلى ما يمكـن أن يقـوم "بالقـوة" مـن إمكانـات غـير محـدودة مـن أبنية تحتية **infra structure**، ومـن ثـورات لم تـستغل أو تـستثمر، ومـن إمكانـات هائلـة فـى الأراضـى وما تحتها، فى البحار والأنهار وما تحتويه، فى المعرفة التقنية، فى

الأفكار والقدرات البشرية، فى الإرادة والتصميم. وغير ذلك الكثير، حين نحلل معطيات الحضارة العربية بإنجازاتها المعجزة، وبالثقافة العربية وتراثها، وبرسالاتها الروحية الدافعة للتقدم، ولكن، كل هذا بات "حالياً" مبعثراً، مشتتاً، وأصبح واجباً قومياً، أن يقوم الشعب العربى بقياداته المؤمنة بكل هذا، من سياسيين، واقتصاديين، وتربويين، وتقنيين، وغيرهم لقد آن الأوان لهم أن يفرضوا التقدم، من خلال تكثيف الجهود الوحدوية، ومن خلال إلغاء الحدود المصطنعة، ومن خلال وحدة الهدف، ووحدة المصير، مع تعدد الرؤى الفكرية المنطلقة من فكر عربى مستقل، ومن رؤية مستقبلية للواقع والمتوقع، حتى يكون لهم كياناً قوياً، منتجاً، يشارك فى صنع التقدم من واقع مستقل غير تابع.

ثالثاً : الإعلام العربى بين الفعل ورد الفعل(*)

يشيع فى الإعلام العربى بعامة، خاصية رد الفعل بدلاً من الفعل، فهو ينتظر الحدث، ثم يقوم بدوره فى التهويل أو التهوين، والصبغة الغالبة المميزة له النبرة العالية، أى "التشنج"، ويبتعد فى أحوال كثيرة عن العقلانية، أضف إلى هذا أن الإعلام فى الكثير من الأقطار العربية، مخترق من جانب الإعلام الغربى بعامة، والأمريكى بخاصة. ويشكل هذا بثاً متوتراً وملحاً وغزواً للثقافة الغربية (نمطها، مفاهيمها، أساليبها، دعاياتها .. إلخ) وليس من شك، تأثر المتلقى العربى بهذا كله، بل أحياناً ما يتمثله ويحاكيه، من خلال ما يشيع من ألوان الانحلال والجريمة والتطلعات الاستهلاكية، وتبنى نمط الحياة الغربى من جانبه الردىء ..

(*) نشير مرة أخرى إلى السلبيات بعامة فى الكثير من الأقطار، وهذا لا يمنع بالطبع من وجود إيجابيات فى بعض الأقطار، والمهم هو زيادة الوجبة الإيجابية.

والمتلقى العربى إذا ما وجد إعلاماً مدروساً لدى أمته، ينمى فيه المواطنة الملتزمة ويسهم فى تثقيفه — وبوصفه مؤسسة تربوية غير نظامية — وتعميق انتمائه، وإثراء خبراته، وتسييسه على وفق الفكر العربى القومى، ومنطلقاته فى السياسة والاقتصاد والتعليم، كذا فى الفنون كافة، إضافة لمفردات الحياة اليومية فى الأسرة وفى العمل، فى مجالات الإنتاج والخدمات، وفى نسق القيم الروحية والاجتماعية .. فى ظنى إذا ما توفر كل ذلك فى الإعلام العربى، سيكون سداً منيعاً أمام هذا الغزو الغربى، وسيصبح المتلقى العربى داخل وطنه، مسلحاً بكل أجهزة الحماية الفكرية والسلوكية، ويكون قادراً على تقويم ما يتلقاه بمنهج نقدى، تولد لديه فى ضوء تربية عربية صحيحة مستقلة.

والمعروف أن غلق النوافذ والأبواب، لن يمنع نفاذ هذا الهجوم الضارى من جانب أجهزة الإعلام الغربى، بقدراتها وإمكاناتها، فالطريق الأمثل هو تسليح الفرد بمنهج الفكر الذى يحميه، الفكر النقدى، والمنطلق من تراثنا، وثقافتنا، وقيمتنا، وحضارتنا العربية ..

رابعاً : تنوع مصادر المعرفة وإحياء التراث العربى

يعد استيراد الفكر بعامة، والفكر التربوى بخاصة، مظهراً من مظاهر التخلف، وفكرنا التربوى مستورد أساساً من الغرب، ولا أدرى سبباً يمنع من الانفتاح على الفكر فى العالم، شرقاً وغرباً، شمالاً وجنوباً، ولا يعنى هذا استيراداً للفكر من أى مكان، بل المطلوب التعرف على ما هو قائم فى أقطار ودول العالم، وكيف استطاع هذا الفكر أن يسهم فى تقدم بعض الدول، وفى تأخير البعض الآخر فى ضوء ظروف وإمكانات كل منهما. وهذه النظرة الواعية، تمكن من تأويل ما هو قائم. وحيث أن الظروف والملابسات متباينة

بين الدول المختلفة، بسبب تباين الثقافات والحضارات، وبسبب التاريخ والجغرافيا. وبسبب مراحل التطور وأنظمة الحكم، وبسبب مصادر الثروات، وعلاقات الإنتاج، بسبب كل ذلك يكون الفكر التربوى جزءاً من هذا النسيج المتشابكة عناصره، ناهيك عن المفاهيم السائدة واتساق القيم. وعليه لا يصلح أى فكر، لأى دولة أو أمة قطر. والبديل العلمى هو أن ينبع فكر الدولة، بما فيها فكرها التربوى — الهادف إلى صناعة الإنسان الآنى والمستقبلى — من واقع ظروفها المطروحة فى السطور السابقة.

وعليه يعد استقراء تاريخ الأمة العربية، وتراثها الحضارى، المنبع الأساسى لصياغة فكرها التربوى .. ويعد الغوص فى أعماق تراثنا الحضارى، واستنهاض إنجازاتنا، فى كافة مناحى المعرفة مطلباً أساسياً، ولا يعنى هذا، الانكفاء على الماضى والتغنى بمآثره، ثم الوقوف بعد ذلك، بل المقصود أن يكون تراثنا نبراساً لنا، نطوره ونثريه، فى ضوء المستمد من الأحداث، والظروف، وتشابك العلاقات مع دول العالم كافة. أين "ابن رشد"، أين "ابن خلدون" أين "جابر بن حيان" على سبيل المثال لا الحصر.. ثم أين تجارب دول العالم الأخرى فى مواجهة مشكلاتها، الاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية؟!

أتصور أن من المفيد الانفتاح، وبالتحديد على دول العالم الثالث، فهى الأقرب لنا من نواحى كثيرة، لعل أهمها المعاناة التى عانتها من المستعمر الأجنبى، ومن نهب ثرواتها وخاماتها، والكثير منها بدأ يعى الدور الاجتماعى فى المواجهة، وفى التنمية، والاستقلال الفكرى .. وبعض هذه الدول لها تجارب كثيرة ناجحة فى استنهاض فكرها التربوى، وفى مواجهة مشكلات تقترب من مشكلاتنا، والهند مثال واضح، كذلك الأرجنتين، وفنزويلا، والصين.. كما يكون الانفتاح مفيداً على دول لا تحكمها السياسة الإمبريالية،

كدول شمال أوروبا (السويد — النرويج — والدانمارك)، كما يمكن دراسة النماذج التربوية في دول متقدمة كاليابان.. ولا تقتصر علاقات الوطن العربي على الغرب الأوروبي، والأمريكي بخاصة. وقد أظهر أن استيراد الفكر التربوي تتبعه المحاكاة Simulation التي تؤدي إلى التبعية، وتقف أمام إمكانية التفكير المنطلق غير المقيد، والذي يؤدي إلى الإبداع.

إذ أن الملاحظ في فكرنا التربوي الجامعي، النمطية، التكرارية، والنقل غير الوَاعَي، وكل هذا يسهم في اختيار الأسلوب المناسب في التناول، وذلك التناول الذي يعتمد على الاستظهار، والذي لا يقود إلى إعمال الفكر، ويتوج كل ذلك بأساليب التقويم السيكومترية، تلك المقاييس — كما ذكرنا في مظاهر الأزمة — التي لا تعنى بأهداف المادة، بقدر عنايتها بترتيب المقوم بالنسبة لأقرانه.

وعليه يصبح من الأهمية بمكان اتباع أسلوب التقويم "التربومتري" والذي يطلق عليه (اديومتري) Edumetry ويعتمد هذا الأسلوب على القياس "المرجع إلى المحك" Griterion-referenced أي أن محك التقويم، هو المستوى المطلوب الوصول إليه، أو هو الأهداف المبتغاة، بغض النظر عن مقارنة الفرد بأقرانه.

خامساً: الدور المنتظر للبحوث التربوية

يقول "سوبس Supoes" في مجلة البحث التربوي العدد ٣ عام ١٩٧٤ وتحت عنوان "مكان النظرية في البحث التربوي" يقول "يظن أن الأثر المطلوب من التربية "الحكمة Wisdoim" والفهم العميق للقضايا التي تواجهنا، هذا

المعتقد خاطئ، إذ ان ما نحتاجه هو "نظريات" للتربية محكمة ومنظمة تقلل إلى حد كبير (تختزل) حاجتنا إلى الحكمة إن لم نذودها".

والواقع أن الوطن العربى فى حاجة ماسة إلى نظريات فى التربية تحكم البحوث التربوية فيه. كما أن الوطن العربى فى حاجة إلى بحوث المشروعات، تلك البحوث التى يقوم بها فريق من الباحثين من تخصصات مختلفة ومتباينة، ويعمل الفريق من منطلق التكامل، ومن منطق العلوم "البينية **Interdiscipline** فى ضوء مفهوم وحدة المعرفة .. وقد انتهت دولة البحوث الشظايا التى لا تقدم فكراً، ولكنها تتسم بموضوعية شكلية زائفة، فى ضوء سيطرة البحث وآلياته، والمكتبة العربية حبلى بآلاف البحوث التربوية، التى ماتت، ودفنت على الأرفف وفى المخازن، بمجرد ميلادها أى إجازتها.

وماذا عن طالب الماجستير والدكتوراه؟ يمكن إذا ما دخلت خطة البحث التربوى ضمن خطط التنمية البشرية، والاقتصادية، والاجتماعية، يمكن أن يشترك بعض الباحثين الطلاب (ماجستير ودكتوراه) فى أجزاء من بحوث المشروعات وحين ينتهى الجزء الخاص به، يتسلم درجته العلمية فى ضوء ما أنجز داخل البحث المشروع.

وقيمة هذا العمل العلمى الكبير، تتمثل فى وجود الإطار النظرى التربوى العربى، كما تتوفر للبحث — وهنا يتم تجزئ العمل بين الباحثين المبتدئين — مصادر المعلومات والبيانات التاريخية، الجغرافية، المسحية، التحليلية، الأدبيات السابقة، الأدبيات المقارنة، مناهج البحث المناسبة، التصميمات، التكنيكات الإحصائية، النظريات المختلفة، المبررات فى كل منها.. ويصبح البحث المشروع موسوعة علمية تربوية بالتكامل، وبالعلاقة العضوية بين المكونات داخل هذه الموسوعة، ويلقى البحث رؤى مستقبلية

تتخطى الواقع المدرسى، لتحقيق أهداف البحث، لصالح العلم التربوى، أى لصالح الإنسان فى مجتمعنا العربى الواحد.

وسوف أعرض لبعض الأمثلة لهذا النوع من البحوث فى عجالة:

- التعليم فى الوطن العربى فى علاقته بالتنمية الاقتصادية الاجتماعية.
- الأمية فى الوطن العربى فى علاقتها بالأمراض المتوطنة.
- التعليم الجامعى فى الوطن العربى والعلوم المستقبلية (البيوتكنولوجى Biotechnology، تخليق المواد، الهندسة الوراثية، تخليق الطاقة).
- المردود الاقتصادى للتعليم الابتدائى فى الوطن العربى، مقارناً بالمردود الاقتصادى للتعليم الثانوى.

سادساً: المخرج من الأزمة وإعداد الباحث التربوى

يشيع فى إعداد الباحث التربوى، فى الوطن العربى، ثلاث أنماط، النمط الأول هو الأكثر شيوعاً، يلتحق به الطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية أو الإعدادية — على وفق التسمية الشائعة فى الأقطار العربية — أى شهادة ما قبل التعليم الجامعى ويسمى هذا النمط بكليات التربية، تنقسم بدورها إلى نوعين، الأول وهو الأكثر شيوعاً، يعد معلماً (مدرساً)، للتعليم ما قبل الجامعى، فى مواد التعليم كافة، اللغات، الرياضيات، العلوم الطبيعية والكيميائية البيولوجية، والعلوم الاجتماعية، وعلم التعليم التقنى .. ويطلق على هذا المعلم (المدرس)، "لفظ" المعلم / المدرس المؤهل تربوياً .. وأتصور أن هذه التسمية غير مناسبة، لأنها فى الواقع، كليات لإعداد المعلمين / المدرسين، لأن الأساس فى الإعداد، وهو معلم / مدرس، العلوم المذكورة فى السطور السابقة، وتشكل العلوم التربوية كافة، حوالى ٢٠٪ على الأكثر، فيما يسمى "بالنظام

التكاملى" ويفضل تسميتها "كليات إعداد المعلمين / المدرسين"، فهى لا تعد تربوياً بالمعنى الحرفى للكلمة، إنما تعد معلماً / مدرساً، لمادة علمية، ومؤهل تربوياً، ونفس هذه الكليات، تعد أيضاً معلماً / مدرساً من الوافدين إليها، بعد تخرجهم من الجامعة (آداب / علوم / كليات أخرى) يلتحق الجامعى بها لمدة عام ويحصل بعدها على إجاز التدريس، أى مؤهلاً تربوياً، ويطلق على هذا النظام "النظام التتابعى".

والنوع الثانى من كليات التربية يعد مربياً إذ يدرس خلال أربعة أعوام علوماً تربوية متنوعة، وعادة ما يعمل مشرفاً تربوياً، أو معلماً فى المرحلة الأولى من التعليم، أو بعض المؤسسات الأخرى، وهو بالطبع لا يصلح لتدريس علوماً أياً كان نوعها فى المرحلة ما بعد التعليم الأولى (الابتدائى).

وثمة نمط ثالث — حديث نسبياً — وقليل الشيوع فى الوطن العربى، ويطلق عليه "كليات التربية النوعية" وهو يختص أساساً بإعداد معلمى الفنون كافة (موسيقى / رسم / أشغال .. إلخ).

وسوف نترك جانباً مجموعة أخرى من كليات، كالتربية الرياضية، التربية الفنية، وغيرها لأنها بعيدة نوعاً عن سياق هذه الدراسة.

- بالنسبة للنوع الأول (عاماً تربوياً واحداً أو ٢٠٪ خلال أربعة أعوام)، وحتى يعد باحثاً تربوياً، تدرس عامين للحصول على درجة فى علوم التربية، ثم يعد للماجستير فالدكتوراه، أى أن دراسته التربوية تصبح ثلاثة أعوام — منذ انتهاء التعليم ما قبل الجامعى — وللماجستير عام واحد، والدكتوراه عامان، إذن يمكن أن يصبح "دكتوراً" أى حاصلاً على "دكتوراه الفلسفة فى التربية Ph.D. وهى أعلى درجة علمية، وبعد "ست سنوات" من دراسات تربوية، ولن أتطرق لنوعية المقررات الموجودة، أو طرائق توصيلها،

أو إمكاناتها المصاحبة، أى لن أتطرق إلى كيف الإعداد" وعليه الكثير والكثير من المآخذ، خصوصاً، ناقلو أو موصلو هذه المقررات والمناهج.

- وبالنسبة للنوع الثانى (أربعة أعوام علوماً تربوية) يحق أن يطلق على الكلية (أو على هذا القسم فى الكلية) "كلية تربية"، وإذا أراد المتخرج منها أن يكمل مسيرته التربوية، فعليه أن يدرس عاماً، علوماً تربوية متقدمة، ثم يبدأ فى الإعداد للماجستير (عام فى المتوسط)، وبعد أن ينتهى، وأراد أن يكمل دراسته للدكتوراه، فيدرس عاماً علوماً تربوية متقدمة، ثم (عامان فى المتوسط) للحصول على الدرجة أى أنه يقضى "تسع سنوات" قبل أن يحصل على الدرجة العلمية "الدكتوراه"، وهذا القدر لا بأس به، بافتراض كيف الإعداد أيضاً خلال التسع سنوات، إذ الملاحظ فى عملية إعداد الباحث بعامة الافتقار إلى الجدية، والافتقار إلى شمول الرؤية، والافتقار إلى النظرية التربوية العربية، الانصياع إلى الأدوات الجاهزة، والاهتمام بالشكل دون المضمون، وبالانطباع دون التأثير الفاعل، وينسحب هذا الكلام، على كل من الموصل والمتلقى، فى حقل التربية، بدرجة أو بأخرى ..

وماذا بعد ؟

موضوع الدراسة، مترامية أبعاده، ويصعب الإلمام بكل أو معظم التفاصيل، ناهيك عن التباين — والذى لا يمكن إغفاله — وإزاء كل منظر عربى بمفرده — ولكن تعنى الدراسة الحالية، بالنظر إلى أمة العرب، بوصفها أمة واحدة، وليست حاصل جمع مجموعة أقطار، كما تعنى الدراسة، بالنظرة القومية، وبالفكر القومى، وبالوحدة والتكامل العربيين، لذا قد لا ينسحب بعض ما ذكر على قطر عربى هنا أو هناك. ولكن يغفر لنا اتساع الموضوع برقعة الوطن العربى كله.

وحتى لا تنتهي الدراسة كصرخة في واد .. أرى طرح بعض الإجراءات العملية والتي أرى أن يتبناها اتحاد التربويين العرب.

١- تنوير الاتحادات العربية وتوسيع صلاحياتها، وفعالياتها، إزاء كل القضايا العربية، على وفق تخصصاتها.

٢- أن يكون لكل اتحاد عربي، ممثل دائم في جامعة الدول العربية، وبذا تتسع جامعة الدول العربية، ولا يقتصر دورها على العمل السياسي وحده، بل يمتد هذا الدور، ليكون فاعلاً في كل الميادين العربية، التربية، الصحافة، الفنون، الثقافة، الاقتصاد، المحاماة، القضاء، الطب، الصناعة، الهندسة، التجارة .. إلخ من أنشطة كل الاتحادات المنشأة والتي يجب إنشاؤها.

٣- اتساع قاعدة اتحاد التربويين العرب، ومكتبه الدائم، وكذلك بالنسبة لكل الاتحادات .. ويركز في الأعوام الثلاث القادمة، على صياغة نظرية تربوية عربية، تنبثق منها أعداد المربين والمعلمين، والباحثين، ومناهج التعليم، وطرق إعداد المعلمين، وكل الأنشطة التربوية الأخرى.

المراجع

١- أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا : **التعليم العالى الجامعى واحتياجات التنمية**، ١٩٨٨ "من بحوث المشروعات" خلال كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة لجنة البحث : أ.د. عزيز حنا داود، أ.د. حسان محمد حسان، أ.د. نادية جمال الدين .

٢- أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا: **دراسة مسحية تقويمية للبحوث التربوية والنفسية منذ الثلاثينات**، ١٩٨٨ من بحوث المشروعات. لجنة البحث: أ.د. فؤاد أبو حطب، أ.د. سليمان الخضرى الشيخ، أ.د. أنور الشرقاوى وآخرون.

٣- البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة (التنمية البشرية) ١٩٩٢.

٤- حامد عمار، **التنمية البشرية فى الوطن العربى**، جزء أول وثان، (دار سينا للنشر، ١٩٩٢).

٥- حسن حسين البيلاوى، ١٩٨٨، رؤية نقدية فى أزمة البحث التربوى، طبيعتها وكيفية مواجهتها، **مؤتمر البحث التربوى الواقع المستقبل، ورابطة التربية الحديثة، القاهرة ١٩٨٨.**

٦- سيد أحمد عثمان، أزمة البحث التربوى بيننا، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢٠ السنة التاسعة، مارس ١٩٩٢.

٧- عباس مبروك (المحرر العلمى) **جريدة الأهرام ١٩٩٣/٤/٢٠ القاهرة.**

٨- عزيز حنا داود وآخرون، **مناهج البحث فى العلوم السلوكية**، (الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩١).

٩- عزيز حنا داود، وتحسين على حسين، **علم تغيير الاتجاهات**، (الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٢).

١٠- على خليفة الكوارى، ماهية التنمية الاقتصادية الاجتماعية، وجهة نظر فى التنمية فى أقطار الخليج المنتجة للنفط - ورقة مقدمة للمؤتمر - الثانى للمرأة فى الخليج، الكويت، مارس ١٩٨١.

١١- فايز إبراهيم الحبيب، التنمية الاقتصادية بين النظرية وواقع الدول النامية. عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض. ١٩٨٥.

١٢- محى الدين عمر، التخلف والتنمية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٥.

١٣- مراد وهبه، (محرر) الإبداع والتعنيم العام - المركز القومة للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ١٩٩١.

١٤- محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، (الأنجلو المصرية، القاهرة. ١٩٧٩).

١٥- كمال نجيب، النظرية النقدية والبحث التربوى، مجلة التربية المعاصرة العدد السابع، كانون الثانى، ١٩٨٧.

16- Alport, G., "*Pattern & growth in Psychology*, "Holt, Rinehart & Winston, Inc., N.Y. 1961.

17- Alport, G., "*Models of guidance*, "Hoev., educ., Rev., N.Y. 1962.

18- Bowen, J., et. Al., (ed.,) "Theories of Education". Studies of Signifieant *Innovations in Western Educational* Thought, john winy Sons, N.Y. 1967.

19- Hallak, J., "*Investing in the Future*", International Institute For Educational Palnning, Pergamon Press N.Y. 1990.

20- Heisenberg, W., "*Physic and Philosophy*", Harper & row, Pub., Inc., N.Y. 1958.

21- Hussen, T., & Kogan, M., *Educational research* & Policy, "Pergama=on, Press, Oxford, London, 1984.

22- Linn, R., "*Educational Achievement in Japan*": Lessons for the West, Macmillan Press, London, 1988.

23- Linn, R.,"*Educational measurement*", Collier Machmnillan, N.Y. 1989.

24- Milos Kalab, 1971, "*The marxist conceptio of the Sociologicalk method, Quality & Quality & Quality*, "Vol. 52 Moscow.

25- Murphy, G., "*Hunpn Potentialitis*", N.Y., 1958.

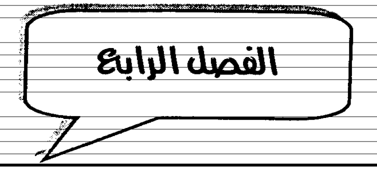
26- Oppenheimer, R., "*Analogy in Science.* 1961, American Psychologist, Brinston Univ., U.S.A.

27- Rassekh, S., & Vaidenie, G., "*The content of Education*", UNESCO. U.K., 1987.

28- Storr, A., "*The integrith of the Personality*" A Pelican book., Benguim Bools, 1960.

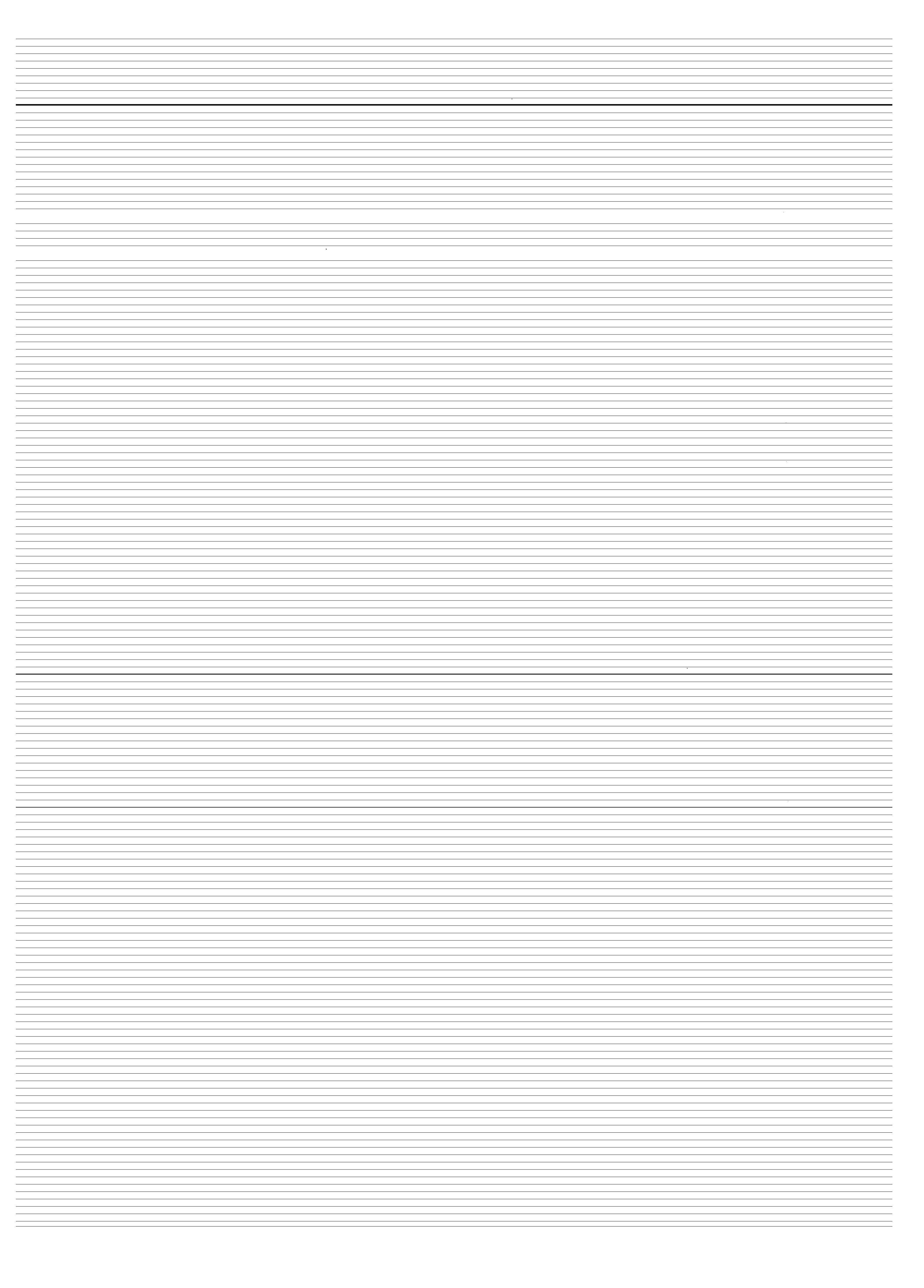
29- Tuchman, B.W., "*Condacting Educational Research*". Harcourt Brace Jovanovich, Inc., N.Y. 1972.

30- Work Education Report, UNESCO, Paris, *Conserving Resources while raising School Quality*, Washington D.C., 1991.



الاغتراب .. والتعليم المدرسى(*)

(*) الأفكار الرئيسية فى هذا الفصل مستمدة من :
Madan Sarup, *Marxism and Education* (London, Routedge & Kegan Paul, 1978), PP. 129 – 148.



مقدمـــة:

لعـل الفائـدة التـى ننـشدها بتقديم هذا الفصل والذى يعالج قضية هامة وجوهـرية فى علم اجتماع التربية، ألا وهى: الاستلاب والتعليم المدرسى ونظراً لأن المكتـبة العـربية تعانـى فقـراً شديداً فى هذا المبحث، ولا تتوافر الدراسات الكافية التى تعين الدارسين والباحثين لهذا الموضوع، والدراسات المتاحة تتعلق فقـط بالجانـب الفلسفى لموضـوع الاسـتلاب والاغـتراب، أما علاقة ذلك بنظام التعلـيم، فـإن غياب الدراسات يشعر به المشتغلين بالعلوم التربوية. ونظراً أيضاً لأهمـية هـذا الموضـوع فـى التـناول الماركـسى فـى العديد من الدراسات المتعلقة بالاقتـصاد والـسياسة والاجـتماع إلا أن العقـود الثلاثة المنصرمة شهدت اهتماماً ماركـسياً بكافـة تلاويـنه وأشـكاله، من ماركسية — إنسانية — ظاهراتية — إلى ماركـسية ماديـة، إلى ماركـسية كلاسيكية، ناهيك عن اتجاهات اليسار الجديد فـى أمـريكا وأوروبـا، تعرضـت جـميعها لهـذا الموضوع بالدراسة، ولقد حاولت جـميعها أن تدعـى إنهـا اسـتندت فـى رؤيـتها ومعالجتها وطرحـها إلى الأصول الأولى — الينابيع الأولى — والأفكار الأساسية لماركس.

وفـى هـذا الفصل نقدم رؤية "أولمان" حول الاستلاب والتعليم المدرسى، مستخدماً مقولات ماركس حول "فلسفة العلاقات الداخلية والتى حاول "أولمان" أن يـبرهن على أنها مقولات تستند إلى حد كبير على تفسير ماركس للمجتمع، مـن خـلال العلاقـات، أى رأس المـال، والعمـل، والقـيمة، باعتـبار أنها تفهم جـميعاً علـى أنهـا مجمـوعة مـن العلاقـات المتشابكة والمعقدة والتى تستند فى تفسيرها إلى الجدل المادى الماركسى وليس الجدل المثالى الهيجلى.

وأيـاً كـان الموقـف أو الـرأى، بـأن هـذا الاتجـاه الماركـسى "الماركـسية الإنسانية" قد تجاهلت عن عمد التصور المادى للتاريخ ولم تقدم أية أهمية تذكر

للعوامل الاقتصادية والتاريخية، ونظرت إلى التحول الاجتماعي – التغيير الاجتماعي – (الموضوع الجوهري للتاريخ الماركسي) باعتبار – إنه متخلف للغاية.

والحافز الذى دفعنا إلى تقديم هذا الفصل، هو تقديم رؤية تلك المدرسة الفكرية غير المنتشرة، حيث غطت الوضعية والبراجماتية على أفكارها.. ولم تنل حظها من الشهرة، كما نالت المدرسة التى غلبت الجانب الاقتصادى والتاريخى فى فهم النظم التعليمية والتربوية فى البلدان الرأسمالية المتقدمة صناعياً – الولايات المتحدة الأمريكية، أوروبا وكان على رأسها "صمويل بولز"، و"جنيتس"، و"بورديو"، و"ستابليه" فى فرنسا وغيرها كثير، مما لاقت أفكارهم رواجاً فى بلدان العالم الرأسمالى المتخلف، وذلك لأنهم قد أبرزوا الدور السياسى والأيديولوجى الذى تلعبه التربية ونظام التعليم بآلياته العديدة، فى الصراع الاجتماعى والسياسى، وكانت دعوتهم بوصفهم من التربويين الراديكاليين، هى كشف التناقضات بين بنية المجتمع والطبقة المسيطرة أو القوى السياسية المهيمنة، ونظام التعليم، أى إنها لم تدع فرصة لكى يكون هناك مسكوتا عنه فى تلك العلاقة الجدلية والمعقدة.

من هنا فإن تقديمنا لهذا الفصل لا يعنى البتة الإيمان أو التسليم بكل ما ورد فيه من مقولات أو أطروحات، بقدر ما هو تقديم رؤية اتجاه فكرى ساد وحاول أن يفسر ويجتهد فى قضية نحن فى أشد الحاجة إلى دراستها وبحثها، فى مجالات العلوم التربوية العربية والمصرية، وذلك لا يعنى النقل، وإنما هو محاولة الاستفادة بمنهج البحث والأطروحات التى يمكن من خلال النظر والفهم، كما أن هؤلاء الذين اشتغلوا وفق أطروحات اليسار الجديد بكافة تلاوينه وأشكاله، هم قوى راديكالية، تحاول أن تغير الواقع المعاش لصالح

الجماهير العريضة، ومن هنا فإن من حق القوى الوطنية والثورية فى العالم إن تتفاعل أو أن تتحاور لأن هدفها واحد، هو كشف تناقضات النظام الرأسمالى العالمى سواء فى الدول المتقدمة أو المتخلفة، وفك روابط التبعية بين بلدان المركز والمحيط، ولعل هذا الصخب الفكرى يساعدنا على تملك أدوات المعرفة الصحيحة والتى بها نقدم رؤية جديدة بالنظر.

الاستلاب والتعليم المدرسى :

يتناول هذا الفصل أحد الاهتمامات الرئيسية للماركسية الإنسانية ألا وهو: الاستلاب، وسأبدأ بعرض الخطوط العريضة لتصور ماركس للواقع ووجهة نظره فى الطبيعة الإنسانية.

ويشكل هذا أساساً لمناقشة معنى الاستلاب، فبعد إيجاز ما يسمى: "المنطق العام للإنتاج السلعى" نستخلص أن العملية ذاتها تحدث فى حالة المعرفة، فتحت الشروط الرأسمالية تدار التربية فى مثل هذه الظروف المستلبة حتى أنها تصبح تجريداً للإنسان من صفاته الإنسانية. وقد قدم مناهضو التعليم المدرسى **the de Schoolers** — باستثناء إيليتش — وصفاً دقيقاً لذلك، وهو فكرة أن كل فرد مسئول عن دفع التعمية عن نفسه، هى فكرة مثالية، فمن المستبعد أن يتحقق ذلك عملياً، لأن ما هو ضرورى للتغلب على الاستلاب ليس النقد النظرى فحسب بل الفعل الاجتماعى. فالمحاولات التى بذلت لحل بعض المشكلات، كمشكلة الاستلاب، حلاً نظرياً من خلال التأكيد الفينومينولوجى على قوة الوعى وحده، قد باءت بالفشل الحتمى لأن المشكلة وحلها يستلزمان الممارسة الاجتماعية، ويأتى بعد الكلام عن مناهضى التعليم المدرسى تحليل "ماركسى" للتربية، وفى اعتقادى أنه لكى يكون هناك فهم كامل للاستلاب

الذى يسود مجتمعنا فمن الضرورى أن يكون لدينا إطار عمل ماركسى، وأعتقد أيضاً أن ما كتبه "بيرتل أولمان" عن الإنسان فى المجتمع الرأسمالى يمكن أن يمدنا بإمكانيات إنشاء إطار عمل نظرى كهذا، وسأبدأ هنا بعمل ذلك باستخدام رؤية "أولمان" البصيرة للتربية، وعلى وجه الخصوص التلاميذ والمدرسين والمعرفة، وسأعرض الموضوع فى هذا الفصل بشكل بسيط: فالتربية هى وسيلة من وسائل الإنتاج تتضمن التلاميذ والمدرسين، والمعرفة تشمل كلا من الملكية الخاصة، ورأس المال الثقافى .. والمدارس مصانع.

تصور ماركس العلاقى للمجتمع :

نوجز فى هذا القسم قراءة هيجلية لتصور الواقع عند ماركس، فقد أسمى "بيرتل أولمان" وجهة النظر التى نقدمها "فلسفة العلاقات الداخلية" وتتضمن فى داخلها معنى الجدل.

وقد حاول أولمان أن يبرهن على أن كلمات ماركس كان يقصد بها التعبير عن فهم الأشياء وعلاقاتها الداخلية[1]. ولكن حتى هذه العلاقات الداخلية ليست ثابتة بل متحولة، لقد فهم ماركس المجتمع من خلال العلاقات، أى أن رأس المال، والعمل، والقيمة تفهم جميعاً على أنها مجموعة من العلاقات، وتتم العلاقات داخلياً لكل عامل من العوامل، فإذا تغيرت علاقة ما تغير العامل نفسه .. تغير مظهره أو وظيفته أو كلاهما معا بالقدر الذى يكفى لفهمه فهماً جديداً .. وعلى ذلك فقد كان ماركس يستخدم التعبير نفسه للإشارة إلى أشياء مختلفة، وكان يستخدم تعبيرات شتى للإشارة إلى الشىء ذاته.

يقول ماركس: أنه بالنسبة لعامل ما فى علاقة ما، لا يمكن اعتبار أن لهذا العامل — منفرداً — تأثيراً يعتد به. فكل عامل اجتماعى لديه قوة كامنة

لأخذ أسماء العوامل الأخرى حين يعمل كما تعمل هذه العوامل، وكل عامل اجتماعى يرتبط داخلياً بأشكاله السابقة واللاحقة، بالإضافة إلى الأشكال السابقة واللاحقة للعوامل المحيطة. وهكذا فالتسمية ترتبط بوظيفة تفهم بدورها من خلال كل ترتبط أجزاؤه ببعضها البعض. إذن فقد كان لماركس تصور علاقى للواقع، ولكن قد يكون هيجل أكثر إجادة فى التعبير عن هذا التصور، فالحقيقة عند هيجل حقيقة كلية وما نقول عن الأشياء الفردية هى حقيقة جزئية، فهو يرى أن الأشياء من خلال علاقاتها الداخلية أكثر مما تبدو عليه. وبالطبع فإن ماركس لم ينتقد نظام العلاقات نفسه ولكنه انتقد فقط الكيفية التى اختارها هيجل لتطبيق هذا النظام، وقد تأكد من قبل — وحتى قبل ماركس — كيف أن الهيجليين الجدد قد استعادوا روح عالم هيجل كموضوع يخص الإنسان. وحين يصبح الإنسان هو الموضوع فإن الفرد يصبح عاملاً بدلاً من أن يكون مجرد مشاهد سلبى، إذن فقد تبنى ماركس الأفكار العامة لهيجل ثم أعطاها معنى جديداً بتجريدها من محتواها المثالى[٢]، وقد صنف مفهوم الجدل — الذى سنتناوله بالتفسير الآن — تحت فلسفة العلاقات الداخلية.

إن أخذ الجدل من جذوره الهيجلية ودراسته من خلال (فلسفة العلاقات الداخلية) عند ماركس يعتبر أمراً هاماً وأساسياً هنا، وكما أشار "أولمان" فإن للجدل عدة وظائف: **أولها أنه طريقة للتفسير — طريقة لرؤية الأشياء على أنها مراحل فى تطورها الخاص فى الأشياء الأخرى ومعها ومن خلالها. والوظيفة الثانية أنه يبحث عن العلاقات ليس فقط من الكينونات المختلفة، بل بين الكينونة الواحدة ذاتها فى الزمن الماضى والحاضر والمستقبل.** والموضوع الذى بين أيدينا الآن هو — بمعنى ما محاولة لبيان كيف يمكن دراسة الماركسية الفينومينولوجية والتربية من زوايا شتى وطرق مختلفة

للفهـم، وبكيفـيات مترابطة فيما بينها ودائمة التغير وهكذا فإن كل موضوع فى هـذا الكـتاب يـتم تـناوله فى نقاط عديدة للأفضلية وتتم متابعته داخل علاقات مخـتلفة، وعلـى ذلـك فـإن مـا نـؤكد عليه بشكل دائم هو أن الوحدة الأساسية للواقـع ليـست إلا "علاقـة" وأحد أهم المبادئ الأساسية للجدل ما يصطلح على تـسميته "التأثير المتبادل للمتناقضات" تأمل هذه الأمثلة : التطابق والاختلاف، العلة والمعلول، الضرورة والفرصة، الإيجابى والسلبى، الحب والكراهية، الجيد والـردىء. والآن، ومـن وجهـة نظر الجدل يمكن أن يقال أن هذه الصفات التى "تبدو" متناقضة هى فى الواقع مرتبطة بعلاقات داخلية، وهكذا فإن حقيقة أى مـشاهدة تعـتمد علـى وجهة نظر المشاهد، وفضلاً عن ذلك فإن الجدل لا يعرف "أما .. أو" بل "كل هذا وذاك".

وهـناك مبدأ آخر للفكر الجدلى هو "التطور خلال التناقض" والمثل الذى يجرى استخدامه دائماً هو الرأسمالية، التى تشمل البروليتارى والرأسمالى ضمن عناصـرها، وحل هذا التناقض يمكن أن يسمى "نقيض النقيض" **negation of the negation** إشـارة إلى أن الـرأسمالية ذاتهـا قد نشأت من متناقضات مماثلة فى الكينونات التى سبقتها.

وهناك أربعة نقاط مما قيل جديرة بأن نخصها بالاعتبار:

أولهمـا : أن كـل كيـنونة تتـصل — داخلياً — بالعديد من الكينونات الأخـرى فـى حالـة دائمـة الـتغير. وثانـيهما : أن الكينونات تمر بتغيرات كيفـية مع تغير فى الكم عند نقطة معينة . وثالثهما : أو الكينونات تختلف تمـام الاخـتلاف عمـا هى عليه الآن إذا نظر إليها من زاوية أخرى أن لغرض آخـر. ورابعهـا أن كـل كيـنونة تـتطور مـن خـلال صـراعات متكـررة بـين أجزائها. بمعنى أن هناك ردود أفعال دائمة ضد ما حدث قبلاً.

ولا يجب أن نظن أن هذه الطريقة فى التنظير — والتى أسماها أولمان فلسفة العلاقات الداخلية — بلا مشكلات، فمن الصعب فعلاً أن نفكر بهذه الطريقة العلاقية. وقد يكون ذلك — إلى حد ما — لأن ثنائية التكافؤ فى المنطق القياسى: الحقيقى — الزائف، الواقع والقيمة، وربما تكون قد أصبحت جزءاً لا يتجزأ من ثقافتنا، وتواجه احتياجاً واضحاً للحسم والتحديد. ويجب أيضاً أن نضع فى الاعتبار المدى الذى قد يصعب فيه التفكير بشكل علاقى بسبب التنشئة فى مجتمع رأسمالى[٣].

واسمحوا لى أن أعرض فى إيجاز أهمية فلسفة العلاقات الداخلية، يرى ماركس أننا ننظر إلى الواقع ككل، فى تغير دائم، ومركب من أجزاء تتصل ببعضها البعض داخليا، وأننا نعتبر التغير والتفاعل ضروريين وليسا عارضين، وعلينا أن نتناول الرؤية العلاقية باعتبارها فرضية عاملة. فهى تعلمنا كيف يجب أن نجرب وأن نتفحص كل شىء (أكثر مما تصف كيفية الفعل)، ولأن بعض النقاد لم يفهموا الرؤية العلاقية، فقد أخطأوا فهم ماركس. ولو أنهم أفادوا من هذه الرؤية لكان من اليسير أن تحل العديد من "المشكلات" التى تواجههم ولكن .. بمثل هذه الفلسفة — فلسفة العلاقات الداخلية — هل يمكن للمعنى أن يتكون من مثل هذه التعبيرات : "النظرية هى قوة مادية" أو "الدين، الأسرة، الدولة، القانون، الأخلاق، العلم، الفن، .. إلخ". هى مجرد طرق خاصة للإنتاج[٤].

وبسبب هيمنة الفلسفة الوضعية، لاقت هذه الفلسفة تجاهلاً كبيراً حتى وقت قريب فيما يمكننا أن نتحدى الفلسفات العلمية الضيقة. فالجدل — كما يبدو لى — هو أحد الملامح الرئيسية "لفلسفة العلاقات الداخلية"، والجدل هو صيغة للتنظير بديلة للقيود التى يفرضها علينا المنطق التقليدى، وترى وجهة

النظر التقليدية أن (أ) = (أ) و (أ) لا يمكنها أن تكون (أ) ولا (أ) في نفس الوقت. أما الآن فإن المنطق لا ينكر ذلك، ولكنه يذهب إلى ما هو أبعد ليقول أنه لا يوجد ذلك الشيء المتطابق مع نفسه والتام في ذاته. فليس هناك شيء مادى وواقعى لا يقبل الجدل، فالأشياء التى لا تقبل الجدل ولا تتجاوز ما هى عليه ما هى إلا أشياء مجردة وميتة. لأن كل الأشياء الواقعية هى جزء من عالم من التفاعل، فالأشياء جميعها فى حالة من التغير الدائم، المنطق إذن يهتم بالأشياء فى حالة حركتها وتفاعلها. وهو يرى أن كل الأشياء المادية متناقضة. هناك تناقضات فى الواقع. والتناقض ليس صراعا عرضياً، بل هو صراع جوهرى أنه التعارض داخل الوحدة، ومحصلة التناقض المادى عن طريق العملية التى أسماها هيجل " **aufgeben** " تؤدى إلى شيء جديد.

ولما كان هذا التفسير البيانى نتيجة لفهمنا لماركس، فإنه يمكننا أن نتقدم بأحد أهدافنا الرئيسية، وهو فحص العلاقات بين الماركسية الفينومينولوجية (الظواهرية) ورؤية التربية من مثل هذا المنظور. ولكن قبل أن نركز اهتمامنا على مثل هذه الموضوعات. علينا أن نلقى نظرة على بعض المسائل المتعلقة بالطبيعة والمجتمع، وخصوصاً، تصور ماركس للطبيعة الإنسانية، فإذا فهمت نظرة ماركس لاحتياجات الإنسان وقواه، وطبيعة العمل والنشاط الإنسانى، وطرح تصور لمستقبل محتمل، فإن الاستلاب فى محيطه التربوى، يكون من الممكن حصاره وإيقافه.

ويرى ماركس: أن نبدأ أولاً بدراسة الطبيعة الإنسانية بشكل عام ثم تدرس بعد ذلك الطبيعة الإنسانية تبعاً لتحولاتها في كل عهد من العهود التاريخية المختلفة. فبدأ بما هو عام بالنسبة لكل الناس : القوى والاحتياجات، فكل إنسان – لأنه إنسان – فهو يمتلك قوى معينة. وله

احتياجات العينة والقوة توحي بالإمكان، إمكان الصيرورة إلى ما هو أكثر مما حدث، والاحتياج يشير إلى الرغبة في شيء لا يكون متاحا في التو. والقوة هي ما يستخدم لسد الحاجة والاحتياج، فمعرفة أي قوة تقتضي معرفة الحاجة المتطابقة معها واللازمة لها، والعكس بالعكس.

وقد ميز ماركس أيضاً بين القوى والاحتياجات الطبيعية والنوعية فالقوى والاحتياجات الطبيعية هي تلك التي يشترك فيها الإنسان مع كافة الكائنات الحية. فالعمل والأكل والجنس — على سبيل المثال — هي قوى إنسان الطبيعة. وأسهل الطرق لفهم فكرة ماركس عن الإنسان ككائن طبيعي هو النظر إليه على أنه لا يزال حيواناً لم يبلغ بعد مستوى الإنسان. فالإنسان لديه من الدوافع والقدرات ما يمكنه من تحقيق أهدافه. ولكن ما يفصل الإنسان عن بقية عالم الحيوان هي القوى والحاجات النوعية — تلك التي يمتلكها الإنسان وحده. فالإنسان كائن واع بذاته، يناضل من أجل تحقيق غاياته. وقوى الإنسان النوعية كالفهم والتفكير والإحساس والحب تكون ممكنة فقط بسبب قواه الطبيعية. ويرى ماركس أن الفرد يسيطر على الطبيعة، ويجعلها بطريقة ما جزءاً منه، ويؤكد ماركس على أن الإنسان لابد وأن يكون إجتماعياً، فالعمل والإبداع يجب ممارستهما مع الآخرين ومن أجلهم، وبذلك يكون الإنسان كائناً إجتماعياً، فالناس دائماً على علاقة وثيقة ببعضهم البعض، لأن حاجاتهم وطرق إشباعها تخلق فيما بينهم روابط متبادلة كالعلاقات الجنسية، والتبادل بأنواعه، وتقسيم العمل. ولا يمكن للفرد أن يهرب من اعتماده على المجتمع حتى ولو كان يعمل لحسابه، فالخامات والمهارات، وحتى اللغة ذاتها التي تعمل بها، كل ذلك ما هو إلا نتاج اجتماعي[٦].

ويقول ماركس: أن النشاط الإنساني موجه، هادف، مرن، واع، وإرادى، وهو يطور قدراته ويحول طبيعته، ويضع ماركس تمييزاً هاماً بين الجهد Labour والعمل Work، فالجهد يعطى كمياً، أنه نمط مستلب، ولكن العمل يعطى مفهوماً كيفياً باعتباره الإمكان والقوة الدافعة. فقد تحدث ماركس عن العمل باعتباره حيوية الحياة life activity، وباعتباره حاجة أو ضرورة need فهو الذى يعبر عن قوى الإنسان. فالإنسان يظل دائماً يعيد صياغة الطبيعة، وهو بذلك يعمل فى العالم الخارجى ويغيره، وهو فى الوقت ذاته يغير طبيعته الخاصة، وليس هناك فى كتابات ماركس تمييز واضح بين الإبداع creativity والنشاط activity والعمل work ومن الواضح أن الإبداع يركز على تفرد المنتج وتفرد الإنسان الذى ينتجه. أما النشاط فهو يعبر عن المحاولة الهادفة، وأما العمل فهو يشير إلى النتاج المادى كمجال أساسى للنشاط. ولكن — كما أشار أولمان — ليس كل نشاط عملاً، وليس كل عمل إبداعاً. فلا تكون حالة من النشاط والعمل حالة إبداعية إلا إذا تضمنت قوى الإنسان المتطورة بشكل إيجابى وليس كل عمل إبداعاً. فالعمل فى المجتمع الرأسمالى لا يساعد قوى الإنسان على النضج بل يؤدى إلى الاستلاب. وكما رأينا. وأن ماركس يعتقد فى أن هناك وحدة بين الإنسان والطبيعة، وأى شىء يقلل من دور الفرد باعتباره لبنة أو لية فإنه يفصل فصلاً تعسفياً بين الإنسان والطبيعة.

الاغتراب ومناهضو التعليم المدرسى :

Alienation and the De-schoolers

تأكد لنا أن للعمل — كما يرى ماركس — أعلى قيمة كامنة وأنه إلزامى فى المجتمع كما هو ليس بسبب طبيعة العمل نفسه. ولكن بسبب الشروط التاريخية التى يتم فيها. فاستلاب العامل فى طريقة الإنتاج ينعكس على كل

مجـالات حـياته، ونفس الأفكار الخاطئة عن مكانة إبداعات الإنسان يمكن أن تـبدو فـى كافـة مجـالات النـشاط: الطبقة، الدولة، الدين، الأسرة، الأخلاق، الفـن، العلـم، الأدب، التربـية. وسـوف نتعـرض الآن للخطـوط العريضة لمعنى الاسـتلاب وخـصوصاً فـصل الإنـسان عن النشاط، فقد تم تطبيق تحليل ماركس على بعض أوجه التربية، وفى مناقشة أعمال مناهضى التعليم المدرسى the de-schooler اخـتيرت فكـرة تجـريد الإنـسان مـن إنـسانيته dehumanization كأحـد الأمـثلة. فقـد كانت هناك أقسام لما يسمى "المدرسة المصنع" والتى يعتبر المدرسون والتلاميذ فيها ملكية خاصة(٧).

والاسـتلاب يمكـن أن يحـدث عـندما يفـصل الإنـسان عـن نـشاطه، ومنـتجاته الخاصـة، ورفاقـه، ونـوعه، فبيـنما يـصنع الإنسان نفسه من خلال العمـل، فإنـه — تحت الشروط الرأسمالية للإنتاج — يهدم نفسه. حيث يندمج الموضـوع فى الذات، وتحرم الرأسمالية الذات من ذاتيتها وإنسانيتها(٨). فتتمزق مكونات الكيان مما يحول بينه وبين تحوله. فهو يحقق حياة مستقلة، ثم يأخذ فـى سـد احتـياجات يجد نفسه مجبراً على مواجهتها بمفرده. وتتضاءل الذات إلى مستوى الموضوع أو الشىء على أن تحتفظ بالحد الأدنى من كونها ذاتاً حتى تـتمكن مـن مواصـلة الإنـتاج. وفـى نفس الوقت يتحول ما ينتجه إلى سلعة فى الـسوق الـرأسمالية، وبالتالى إلى رأسمال (يطلق على هذه العملية أحياناً "المنطق العـام للإنـتاج الـسلعى"). وهكـذا ينـتج الاستلاب، فالـذات الأصلية المنـتجة تتـضاءل إلى مـستوى الـشىء لتـباع وتشترى فى سوق العمل كأية سلعة أخرى. وعـندما يصير الشىء المنتج إلى رأسمال، يصبح هو الذات المجردة. وهكذا يعمل رأس المال كما لو كان ذاتاً، محدثاً استلاب العامل والرأسمالى.

وبدلاً من تطوير الطاقة الغريزية فى قوى الإنسان. فإن العمل الرأسمالى يستهلك هذه القوى دون أن يعوضها، وفى العديد من مجالات التربية تهمل الطاقة الغريزية فى الأفراد وينظر إلى الفرد باعتباره سلعة فى السوق، أى أن "الطاقة" أو الجهد لا ينظر إليه فى إطار منفعته "لحاجات المجتمع"، ولذا فإنه يستغل بدلاً من تطويره.

ولم يكتب ماركس بشكل مباشر عن التربية، ولكنه اختار أن يحلل الاقتصاد السياسى. فإذا أردنا أن نفهم ما يدور داخل فصول الدراسة باستخدام التحليل الماركسى، فسوف تواجهنا مشكلة استخدام ما نعتقد أنه طريقته أو منهجه فى البحث، أو يكون علينا أن نحاول استنباط مفاهيم جديدة لدراسة هذا المجال. فإذا قررنا اتخاذ الطريقة الأولى، فإن مناقشتنا حول التعليم والاستلاب لن تكون أكثر من "ترجمة" وإذا استخدمنا الفصل القصير الذى يحمل عنوان "العمل المستلب" فى المخطوطات السياسية والاقتصادية لعام ١٨٤٤ عن العلاقات الأساسية للاستلاب، ثم حاولنا تطبيق ذلك على التربية، فإن ما نفعله قد لا يتجاوز التقليد. وقد اعتمد هذا الفصل عن التعليم المدرسى schooling والاستلاب على قبول افتراضيين: الأول هو رؤية ماركس للعلاقة بين الإنسان والطبيعة، فقد أشرنا فيما سبق لأحد الأفكار الأساسية — المادية الجدلية — وهى فكرة أن للإنسان قدرات وإمكانيات لا يستطيع تحقيقها إلا من خلال عمله، فضلاً عن أنه يمتلك وعياً وهو يعى بذاته كأحد أفراد النوع. والثانى: هو افتراض أن فلسفة العلاقات الداخلية هى طريقة مجدية للتفكير. فمثل هذه الفلسفة تفترض أننا نعتبر أن وحدة الواقع ليست "شيئاً" بل "علاقة" وهذا يعنى — كما أوضح أولمان — أننا حينما نتحدث عن العلاقات فإننا نبحث عن تقسيمات علاقية وليست سببية. فنحن لا نعود إلى الوراء فى التاريخ لنثبت

الأسباب الأولى والحلقات التى تليها بل ننظر إلى التطورات التاريخية كعلاقات مؤقتة ذات روابط جدلية وسوف يذكر أن ماركس قد رأى الدين والأسرة والدولة والأخلاق والعلم والفن. إلخ .. باعتبارها طرقاً خاصة للإنتاج. وطريقة الإنتاج — عند ماركس — يجب ألا تعتبر ببساطة كإنتاج الوجود المادى للأفراد، فالأحرى أنها شكل معين من نشاط هؤلاء الأفراد، شكل معين من أشكال التعبير عن حياتهم، شكل معين من الحياة كما يرونها[٩]، وهذا يعنى — فى رأس ماركس — تعبيراً عن استلاب العلاقات الاجتماعية داخل الرأسمالية ومن خلالها. مما يفترض أنه، كتعبير عن الإنتاج المستلب تعامل التربية باعتبارها شيئاً. فقد أصبحت تقدس تقديساً أعمى حولها إلى معبود مادى ينظر إليه باعتباره قوة أعلى من الإنسان، وبالتالى فوق التغير.

وهذه العملية ذاتها تحدث فى كل مجالات المعرفة والحياة، ويمكننا أن نضرب مثلاً بالعلم وتعليم العلم. فالعلماء ينتجون سلعاً من خلال عملها المتخصص، ولكن بدلاً من تطوير العلم لتحقيق أهداف إنسانية، فإن العلم ومنتجاته فى هذه الأيام ينفصل عن الذات، عن العالم الذى ينتجه، ويمكن أن يقال أن العلم قد فقد غايته، وبدلاً من أن يظل وسيلة أصبح هو معيار حياته. لقد أصبح علماً برجوازياً[١٠].

وليس العلماء وحدهم هم الذين يُشيئون أنفسهم بشكل حتمى من خلال العمل، بل يشاركهم فى ذلك كل الناس، ولكن الشىء المخرب حقاً فى عملية الاستلاب هو أن العمال لا يملكون السيطرة على الأشياء التى أصبحت من منتجاتهم الرأسمالية فى السيطرة على منتجيها. وتضاءلت ذوات الأفراد إلى مستوى الأشياء السلبية. تلك السلبية التى ترتبط بعنصر آخر هام فى الاستلاب وهو الشعور بأن شخصاً ما أو شيئاً ما يفقد الإنسان ما هو جوهرى بالنسبة

لطبيعته. الشعور بأن كينونة أخرى قد استحوذت على الحق الذى كان ينبغى أن يكون بين يديه هو لقد جرد الإنسان من إنسانيته.

وأود أن أشير إلى أن التربية، تحت شروط الاقتصاد الرأسمالى، تدار فى مثل هذه الظروف المستلبة حتى أنها تصبح عملية تجريد للإنسان من إنسانيته. ومن أهم الأوصاف عن تجريد الإنسان من إنسانيته فى المفاهيم السائدة للتربية هو ما يوجد فى كتابات مناهضى التعليم المدرسى، "ايليتش وريمر وبوستمان"، وغيرهم(١١). فرغم اختلافنا مع الكثير من تحليلهم والعديد من وسائل علاجهم، إلا أن فهمهم للتعليم المدرسى صحيح إلى حد بعيد.

ويتلخص بحث "ايليتش" فى أن تجريد الإنسان من إنسانيته هو — إلى حد ما — نتيجة للنظم التى ابتدعناها والتى قويت الآن إلى الدرجة التى تجعلها لا تشكل خياراتنا فحسب بل تشكل أيضاً إحساسنا بالمسئولية. فكلما ازداد تمرسنا فى استهلاك النصائح المغلقة والخدمات، كلما تضاءل تأثيرنا فى تشكيل بيئتنا. فنحن نعيش فى مجتمع يتزايد فيه تشجيع إنتاج المزيد من السلع الاستهلاكية. ولكن كيف دخلت المدارس ضمن هذه العملية اللاإنسانية، عملية تجريد الإنسان من إنسانيته؟

من المؤكد أن المدارس تعمل بطريقة جعلت التعليم المدرسى يصبح ضد التربية وضد المجتمع، فلدى هذه المدارس من التأثير ما يمكنها من تطويع الطاقة المدمرة التى تكمن فى التربية بالمجتمع المستلب. وتستخدم فى ذلك عدة طرق، منها — على سبيل المثال: أن هناك اتفاق عام على أنه لا يمكن أن يرتقى من المراحل التعليمية الدنيا إلى المراحل العليا إلا أولئك الذين تربوا فى المدارس على الإذعان والمسايرة. فعلى الرغم من الإدعاء بأن التعليم غير سياسى. إلا أن المدارس تلقن الأطفال الموافقة على النظام السياسى. فالتعليم

المدرسى هو شكل من أشكال التلقين لتهيئة الأطفال سلبياً لقبول الإيديولوجية التى تجعلهم يظلون "لائقين ديمقراطياً". فهناك شهادة تقدم فى هالة من الطقوس لأولئك الأطفال الذين يقبلون هذا الوضع أو — على الأقل — الذين لا يناضلون ضده.

ولقد ذكر إيليتش فى "المجتمع المناهض للتعليم المدرسى" Deschooling أن الأفكار التى تلقنها المدارس لتلاميذها تتضمن الآتى:

أولاً : أنها — أى المدارس — تتبنى الأصل اللاهوتى لتقسيم المجتمع إلى طبقات، وتفعل ذلك بحرارة وقوة تفوق ما تفعله الكنائس.

ثانياً : أن الأطفال يتعلمون فى المدارس — وبشكل مدروس — كيف يكونون مستهلكين، يتعلمون خرافة الاستهلاك الذى لا ينتهى عند حد.

ثالثاً : أن المدارس تدخل الأطفال عالماً يكون لكل شىء فيه مقياسه ومعياره.

ويبدو أن الناس بمجرد أن يتعلموا فى المدارس فكرة أن القيم يمكن أن تنتج وأن تخضع للقياس، فإنهم يميلون إلى قبول كل أنواع المراكز العليا المرموقة. وهذا — فى رأي — من مظاهر ثقافة الفلسفة الوضعية ..

ولست أريد هنا أن أقدم عرضاً نقدياً لفكر إيليتش، ولكن لأنه تسرع بتنصيب نفسه كأحد المرشدين التربويين، فيجب أن نذكر أنه أيضاً يمكن أن يتهم بالتمسك بآراء مثالية فلسفياً ويصعب تحقيقها فى الممارسة، فهو يعتقد أن التغيير الاجتماعى الجوهرى يجب أن يبدأ بتغيير الوعى فى أنفسنا، أى أنه يقترح مواجهة هذه المشكلات على المستوى الفردى مفضلاً إياه على المستوى السياسى. ولم يذكر شيئاً عن القوة. ونظراً لأن التنظيم المؤسس للقيم يحدث من خلال ممارسة نفسية وليس من خلال إلزام خارجى، فإن رفض ذلك هو نشاط نفسى لإرادة فردية، فكل فرد مسئول عن دفع التعمية عن نفسه. ولقد كنت

دائماً أؤكد على أن مثل هذا الموقف العقلى — الاهتمام برفض تشييئ العقل رغم أهميته الحيوية، إلا أنه وحدة لا يغير شيئاً. أنه يحمل فى طياته معنى رفض العمل السياسى، فما هى الميزة فى مجرد أنها التعمية مع الاحتفاظ بالمؤسسات الاقتصادية الأساسية الرأسمالية؟

ذلك ما كان يبدو إيليتش يعنيه، ولكن فى مثل هذا المجتمع تتم التضحية دائماً بالتربية والمساواة فى سبيل تراكم رأس المال، وربما يمكن أن تكون التربية غير المستلبة نتيجة — فقط — للتحولات الثورية للمؤسسات الرئيسية. والوعى. ومع ذلك، فرغم هذه الانتقادات، إلا أن إيليتش لا يزال يقول شيئاً ذا أهمية. فهو يذكرنا بأن علينا أن نتشكك فى كل شيء وهو يشير إلى الواقع، ولكن دون أن يستخدم مفردات ماركسية، حين يقول أن التلاميذ قد تم تغريبهم عن المعرفة حتى صارت تواجههم كشيء غريب ينطوى على خصومة دفينة. ولقد جعلنا نطرح العديد من التساؤلات مثل: هل يجب أن تكون التربية إلزامية؟ ماذا عسانا أن نفعل فيما يتعلق بالمنهج الدراسى؟ ما عدد الفترات الزمنية التى يجب أن نتفحص وننتقد عندها ممارستنا التنظيمية المؤسساتية؟ ثم نعود إلى السؤال الذى يشغلنا: ما هى أشكال النشاط الاجتماعى التى ينبغى علينا أن نعنى بها لنتغلب على الاستلاب؟

ثالثاً: التلاميذ والمدرسون والمعرفة

لقد ثارت مناقشات كثيرة حول معنى الاستلاب والتغريب(*). فبعض الباحثين يرى أن لكل منهما تأكيدات مختلفة. فالاستلاب يؤكد على ما يتخلى عنه الناس لمن يدفع الثمن، وما يترتب على ذلك التخلى من علاقات، أما التغريب فيؤكد على ما يتبقى من أثر ذلك — وهو حالة الفرد عند التخلى وبعده أما عند ماركس، فإن الاستلاب ينشأ بسبب تقسيم العمل. فالتقسيم الإضافى

(*) Estrangement & aliention

للعمل والذى ينمى العمل الزهيد الأجر، هو عبء ملقى على عاتق كل فرد.
وينشأ تقسيم العمل فى المجتمع كجزء من تركيبه تتضمن التقسيمات الطبقية والتبادل، والملكية الخاصة. ويظهر الاستلاب حينما يكون تقسيم العمل هو القاعدة الأساسية المتبعة للنظام الاقتصادى. فإذا سلمنا بهذا الافتراض، واعتبرنا "التربية نمطا من أنماط الإنتاج فسوف تنبثق عن ذلك أسئلة هى: **هل يمكن أن ننظر إلى المدرسة باعتبارها مصنعاً؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما الذى يمكن أن تنتجه هذه المدرسة المصنع؟ من الواضح أن الكينونات الثلاث المرتبطة ببعضها البعض، والتى ينبغى علينا أخذها بعين الاعتبار هى: المدرسون والتلاميذ والمعرفة.**

ولنبدأ بالتلاميذ: فالتلاميذ يمكن النظر إليهم باعتبارهم عمالاً من ناحية، ثم باعتبارهم سلعاً تنتج من ناحية أخرى. فأثناء فترة الدراسة يمتلك التلاميذ طاقة عمل، وهم يبادلون إنتاج عملهم بأشياء مثل المراحل المدرسية أو الشهادات، حيث تعتبر مثل هذه الأشياء أجوراً مجازية[١٣]. وعندما يترك التلميذ المدرسة فأنه يستبدل هذه المنتجات بأشغال أخرى مختلفة تكون بدورها متدرجة المستويات، حيث يوجد — بشكل عام — علاقة بين المؤهلات والوضع الاجتماعى والراتب، فنشاط التلاميذ فى المدرسة — إذن — هو علاقة بين المؤهلات والوضع الاجتماعى والراتب، فنشاط التلاميذ فى المدرسة — إذن — هو علاقة وتعبير عن النشاط فى المجتمع. وكسائر العاملين، فإن للتلاميذ احتياجات إلى أشياء يوفون بها متطلبات قواهم البدنية والعقلية، ولكنهم لا تتاح لهم فرصة الحصول على هذه الأشياء. أليس من الممكن أن ينظر — تحت هذا الضوء — إلى المطالبة بأن تحتوى المقررات الدراسية على مناهج تتناسب مع مصالح التلاميذ؟ ففى هذه العملية يتحول التلاميذ إلى منتجات، إلى سلع تباع فى السوق، فهم يصنعون تبعاً لمواصفات بعينها. وهى أن التلاميذ المثاليين

يجب أن يكون لديهم: الاهتمام، النظام، القدرة، الذكاء. **تُرى ما هو دور المدرس في هذه العملية؟**

المدرس — أيضاً — هو ذلك العامل الذى تكون منتجاته — بمعنى من المعانى — هى تلاميذه، ولكنه فى الموقف الذى يعمل فيه لا يفعل أكثر من توكيد صفتهم كمنتجات رأسمالية إذن. فالمدرس منتج، وكل ما أسلفنا ذكره عن التلميذ وما سوف نذكره باختصار عن المعرفة ينطبق أيضاً على المدرس كعامل. فالعلاقات الاجتماعية للتلميذ والمدرس ترتبط داخلياً على هذا النحو. وربما وجدنا هنا تناقضاً، لأن المدرس ليس منتجاً فحسب، بل هو أيضاً موظفاً ممن يرغبون فى إنتاج المجتمع كما هو وبالطبع فإن بعض المدرسين يرون أنفسهم كأفراد برجوازيين. ولكن حتى أولئك المدرسين الذين يعتبرون أنفسهم بروليتاريين ربما يستخدمون فى أعمال تكون ضد مصالحهم على المدى الطويل. فربما تتسبب هذه التناقضات فى جعل الموقف فى حجرة الدراسة موقفاً للصراع.

ولقد لوحظ أن المدرسين والتلاميذ ينظر إليهم فى إطار ما يمكنهم إنتاجه، وكذلك فإن المنتجات ذات القيمة هى تلك التى يسهل تحديدها من حيث الحجم والأهمية. فهناك الكثير من الطلبة تكبحهم الدرجات التى يصنعون للحصول عليها، والمراحل التعليمية التى يتطلعون إلى الارتقاء إليها، والامتحانات التى يجتازونها، والمؤهلات التى يطمحون إليها. ويتأثر المدرسون أيضاً بتلك العمليات التى يشتمل عليها التقييم والتدرج فى المراحل الدراسية، فتتأثر علاقاتهم، وكيفية تدريسهم، بل والمناهج الدراسية ذاتها كما سوف نرى[١٤].

وتعليقاً على مثل هذا العمل المستلب، عبر ماركس عن رأى يقول أن الإنسان كان كائناً اجتماعياً لديه القدرة على رؤية نشاطه فى الحياة على أنه شىء من إرادته ووعيه إلا أن حياته أصبحت "وسيلة للحياة" وليست الحياة ذاتها. فمن الممكن أن تكتسب المدارس مكانة من عمل التلاميذ والمدرسين. وعلى سبيل المثال فإن اجتياز اختبارات المستوى Oand A level تضاف إلى مكانة المدرسة وقدرتها على اجتذاب أنماط معينة من هيئة التدريس والتلاميذ. فالمكانة إذن يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال الربح.

وفى العمل المستلب، "يوجد إنتاج الفرد خارجه بشكل مستقل كشىء غريب عنه، بل أنه يصبح قوة مستقلة بذاتها فى مواجهته". وإذا نظرنا إلى الإنتاج على أنه "المعرفة" أمكننا أن نرى قوة البحث الذى قدمه "ماكسين جرين"، والذى يطرح فيه أن المقولات السائدة "للفلاسفة الليبراليين" تقدم أشكالاً من المعرفة مثل "المعرفة موجودة بشكل موضوعى خارج الملتقى، ليتم اكتشافها وفهمها وتعلمها". فإنتاج العامل — فى هذه الحالة المعرفة — يكون فى الغالب غريباً عن الطلاب حتى أنهم لا يستطيعون استخدامه، فهو يكون فى أغلب الأحيان شديد الضيق والتخصص وعدم الترابط، والتجريد، ولا يملك الطالب التحكم فيما يصنعه، ولا فيما ينتج عما يصنعه، ولذا فإنه يفقد الثقة، وينظر إلى نفسه كما لو كان "تابعاً" لإنتاجه. وهكذا تبدأ "المعرفة" تدريجياً فى السيطرة على منتجيها.

والملكية الخاصة هى التعبير المادى للعمل المستلب alienated labour وباختصار، فإن الملكية الخاصة — من وجهة نظر فلسفة العلاقات الداخلية — تعنى ما تفعله الرأسمالية. وقد أشار "بازيل بيرنشتين" إلى أنه يمكن اعتبار رأس المال فى المحيط التربوى رأسمال ثقافى، وأن النظرة السائدة فى مجتمعنا تعتبر المعرفة كما لو كانت "ملكية خاصة". وكتب يقول: "وتتم تهيئة الأطفال

والتلاميذ بشكل مبكر لفهم المعرفة على أنها ملكية خاصة ويتم تشجيعهم على العمل كأفراد منعزلين لا يهتم كل منهم إلا بعمله فقط"[١٥].

وقد فرق ماركس بين "قيمة الاستبدال" **exchange value** وقيمة الاستعمال — الانتفاع " **use value** التى سأستخدمها فيما بعد فى تأمل أوجه المعرفة، فقد رأى أن قيمة الاستبدال هى معدل تبادل المنتج بغيره من المنتجات، أى قوته التجارية أو قدرته على الارتباط بغيره من المنتجات، فقيمة الاستبدال تماثل الوجه الكمى للعمل. أما قيمة الاستعمال فهى ليست مجرد الانتفاع بالسلعة. بل هى علاقة نوعية بين العامل ونشاطه، بين المنتج والرجال الذين ينتجونه، فالسلعة قيمة استعمال، انتفاع لأن لديها القدرة على إشباع حاجة إنسانية. إذن فقيم الاستعمال تماثل الوجه الكيفى للعمل، وكما يحدث فى المجتمع الرأسمالى، فإنه يتم إنتاج سلع كالمسدسات أو أشياء استهلاكية قليلة الدوام، أشياء ترمز إلى المجتمع المستلب، فهل يا ترى يمكننا أن نقيس على ذلك "بالمعرفة". هل يمكن أن نفهم الشخصية المستلبة للرأسمالية من خلال المواصفات التى يتميز بها نوع المعرفة المنتجة؟ إن نظرة متفحصة تجعلنا نرى كيف، وبأى الطرق تعبر قيمة استعمال المعرفة عن علاقات الإنتاج.

فإذا اعتبرنا هى المنتج الذى ينتجه التلاميذ، كما ذكرنا من قبل، فإن هذه المعرفة تكون — بمعنى من المعانى — كلاً من النتيجة والسبب للعمل المستلب. ففى أى مدرسة من مدارسنا يكون المنتج — المعرفة — هى التى تحدد ما يفعله التلميذ — العامل — وقد كتب ماركس يقول أن سلطة أى منتج على العامل الذى ينتجه تعكس دائماً سلطة الذين يهيمنون عليه ويستعملونه كأداة ووسيلة. وفى هذه العملية يتم تصنيف المعرفة إلى مراتب متسلسلة وتمييز بغيض كما هو الحال بين العمل النظرى واليدوى، وفى ثقافتنا الوضعية هناك تأكيد على المعرفة الموضوعية المجردة، ولكن مثل هذه النظرة تؤكد المعرفة على

حساب الإنسان فالمعرفة فى أغلب الأحيان تكون خارج وفوق كل من المدرس والتلميذ. وكلما أنهك المدرسون التلاميذ أنفسهم فى العمل لهذه المعرفة (التى تكون عادة غير مترابطة ومنفصلة عن العالم الحقيقى) كلما ازدادت قوتها وسيطرتها. ولذا فإن التلميذ يتخلف من تلك المعرفة لأنها لا تقيم اعتباراً لحاجاته أو لشخصيته. وليس من الصعب أن نفهم سبب ذلك، لأن المعرفة ليست تخص التلميذ فى المقام الأول ولا يشارك فيها ولكن الآخرين يضعونها له.

ولذا، فإن كلا من المدرسين والتلاميذ يرى كل منهم الآخر منافساً يواجهه — فالمدرس ضد التلميذ، والمدرس ضد المدرس، والتلميذ ضد التلميذ، وهذا الانقسام ذو مظهر مماثل للطبقة، التى تعبر عن العلاقات الاجتماعية الجامدة. فتوسيع اختبارات القدرة واختبارات حاصل الذكاء IQ (والأساليب الأخرى لتقسيم التلاميذ إلى طبقات) هو تعبير عن العلاقات الاجتماعية المستلبة وعن الطبقة وهى تمارس سطوتها، فالطبقة، والعمل والقيمة هى تعبيرات عن استلاب الإنسان فى الرأسمالية، وتتوقف كل منها على الأخرى، كالناس، والنشاط، والمنتجات.

ويرى "أولمان" أن العلاقة، الطبقة، هى أيضاً إحدى مكونات العلاقتين، العمل والقيمة. وهما ينبثقان عنها، لذا فإن أى وصف للتعليم المدرسى والاستلاب إذا كان يتجاوز مجرد الوصف العام فإنه لن يصف الطبقة فحسب بل أنه سيتولى أيضاً وصف العمل والقيمة إلى المدى الذى يصعب تناوله هنا. فالعمل، والتربية، والمعرفة، وكل شىء يتحول إلى مال، ذلك الشىء الذى تقدر به القيمة النسبية للأشياء، وبعد فترة من الوقت يحل المال محل كل السلع الأخرى باعتباره الهدف من الجهد العلمى. ففى المجتمع الذى تسوده الملكية الخاصة والمال، تصبح كل التنظيمات والمؤسسات تنظيمات طبقية، ولذا

فإن التعادل والكوميونية فى مدارسنا وجامعاتنا تكون غير واردة. وقوة المال التى تمكنه من الشراء هى التى تجعل الناس يبيعون ما لديهم. ولنتأمل قليلاً قوة المال عند أولئك الذين يضعون ويدعمون الأشكال الطبقية للتربية، والذين يحددون المعرفة الملزمة فى شكل "تقارير" وكتب مدرسية، وبحوث، وكيف أن الثروة والسلطة يؤثران على التعليم المدرسى ليس هنا فحسب، بل أيضاً فى دول العالم الثالث الأقل تقدماً.

ويمكن إيجاز هذه النقطة ببساطة فى الآتى : أن أولئك الذين يتحكمون فى الأشياء الضرورية لهم مصالح مختلفة بل ومعادية لمصالح المحتاجين لهذه الأشياء.

ويوجد فى التربية — على سبيل المثال — نظريات عن القدرية، والاهتمام، والدافعية، والذكاء، والحرمان. ومعظم هذه النظريات لا يوضح كيفية نشأتها من "الوقائع" التى تعتبر مصدراً للتفسير، ولكنها تتناول ما تعطيه من تفسيرات باعتبارها من المسلمات، كيف توضع نظريات تربوية، (ونظريات تتحدث عن التربية) وهى فى نفس الوقت تتعارض مع مصالح المدرسين والتلاميذ؟ كيف تتحول النظريات إلى أفكار تجريدية يتم التعامل معها باعتبارها قوانين طبيعية ثابتة غير قابلة للتغير؟ تلك هى بعض الأسئلة التى لم نعرف لها — حتى الآن — إجابات مقنعة، أما مشكلات مثل: كيف تعمل الإيديولوجيات؟ فلم يبدأ البحث عن حل نظرى لها إلا منذ وقت قريب جداً. فماذا يكون الأمر لو أن كل ما يقرر من نظريات تربوية يتم تعميمه؟ فقد لوحظ أنه من بين العديد من النظريات المتنافسة يفرض بعضها ويقرر؟ ومنها على سبيل المثال نظريات هيرست **Hirst** وبياجيه **Piaget** وبيرنستاين **Bernstein**. وتؤكد هذه النظريات على أن لأنماط المعرفة وجوداً منطقياً بالضرورة ويقال أن للتفكير المنطقى أساساً وراثياً. وتنطلق الأحاديث المستفيضة من خلال "العائلة"

الفردية. وفى خطة بحث طريفة يطول الكلام الذى يستخرج من هذه النظريات افتراضات ضمنية بما لدى المنظرين من علم أو عقلانية.. إلخ. ولأن هذه النظريات المشار إليها سابقاً تشير إلى ملامح بنيوية معينة يصعب حصرها، ويصعب بالتالى علاجها، فهى حافلة بالتضمينات الوقائية. فهل من الصدفة أن تلك النظريات والممارسات التى يتم تعضيدها بغرض فرضها وتقريرها، أن تبدو مشتركة فى ملامح معينة؟ وهناك أيضاً سؤال عن كيفية استخدام النظريات أو تحريفها فى عملية التعميم أو التبسيط. وقد حدث ذلك بالنسبة لنظريات بيرنساتين، مما جعله يكتب فى ذلك موضحاً كيف استخدمت نظرياته بهذه الطريقة، وكيف أن التأكيد على العائلة الفردية **Individual Family** قد حال دون أن تبدو المسألة فى سياق طبقى، سياسى أوسع. وتتوافق هذه النظريات فى خصائصها مع الإيديولوجيات، أما الأمر الهام حقاً فهو أن هذه النظريات تستخدم لإضفاء الشرعية على ما يتم من ممارسات داخل حجرة الدراسة، وتكون هى معيار التقييم. حقاً إن كان لدينا الآن عدداً سريع التزايد من خبرات "التقييم" الذين يخلقون "الانضباط"، ويتزايد تأثيرهم ونفوذهم حتى أنهم "يحددون قيمة" كل أبحاث المناهج والبرامج الجديدة.

والمعرفة فى مجتمعنا ينظر إليها باعتبارها ملكية. أنها رأسمال. ولكن الاستحواذ على المعرفة باعتبارها ملكية ليس تحقيقاً للشخصية بل هو نفى لها. فالمعرفة المرتبطة بالعوائد الاقتصادية والمعرفة الخاصة بذوى المكانة العالية، تحفظ بطريقة تستتبع حرمان الآخرين، فنحن — فى دوائرنا — نعمل بطريقة خاصة، واضعين حول علمنا أسواراً عالية لتخفى ما نقرأ وما نكتب — فحرية الدخول إلى مجالات معينة من المعرفة مقصورة على قلة مختارة، وفضلاً عن ذلك. فإن المفهوم السائد عن المعرفة يعكس العلاقات بين الفاعل الإنسانى وبين عالم الأشياء. وبذلك تتحول من مجرد شىء تفعله الإرادة إلى سيد. ومعنى ذلك

أن الإنسان قد أصبح مُسنداً إلى المعرفة وليس العكس. فحياة العديد من النساء، والرجال تتأثر تأثيراً كبيراً بما يضيفه عليهم ما يملكونه من المعرفة — وذلك هو ما يمكن تسميته "الوضع المعرفى". ونظراً لأن "الطبقة" فى عصرنا تقوم — إلى حد كبير — على المعرفة، فإن اختفاء التفاوتات الطبقية سيعتمد إلى حد ما على إلغاء التمييزات بين معرفة ذوى الوضع الأعلى والأدنى كأحد المحددات "للنجاح" فى مجتمعنا.

ويمكن أن توصف معرفة ذوى الوضع الأعلى بأنها مجردة وغير مترابطة، وتكتب بلغة فردية، أما معرفة ذوى الوضع الأدنى فهى التى تكون — عادة — عملية وشفهية. وهذه التمييزات، وفكرة فهم المعرفة ذاتها على أنها ملكية ورأسمال، وهى إحدى الأفكار التى عارضناها بشدة. وتلك النظرة التى ترى أن للمعرفة شخصية مستقلة وواقعية وحقيقية، تقوم أساساً على نظرية المعرفة التى ترى أن الأنماط معينة من المعرفة وجوداً منطقياً ضرورياً. وفى الحقيقة أن هذه المعرفة التى تلبى حاجات نظام ما، منفصلة عن صاحبها، ولذلك فهى معرفة "محايدة" وهى أحد الملامح المميزة للوضعية. وهذا التصور السائد لدى "فلاسفة الليبرالية" عن المعرفة المنفصلة عن صاحبها أو العارف بها، ربما تكون إحدى حالات موضوع التقسيم، وافتقاد العلاقة بين الشيء وفاعله. فخيبة الأمل التى يشعر بها بعض الطلبة بالنسبة لفهم "التربية على أنها تعليم الأوليات" والرغبة فى تجاوز ذلك إلى أنشطة جديرة بالاهتمام، والتى فسرها الكثيرون على أنها تحمل تضمينات نخبوية، ربما تنشأ عن إدراك أن هذه الفلسفة الخاصة لا علاقة لها بالواقع التاريخى. وأنا أرى أن الطريقة التى تم بها تحديد الموضوع هى التى أحدثت الفصل بين الفكر والواقع، مما جعله يقف دائماً فى حالة من العجز عن تغيير الواقع. ولقد كان رأى ماركس أن المهمة الأساسية ليست مجرد فهم الواقع بل تغييره. وتلك هى الخطة التى

يهتم ببحثها علم اجتماع التربية "الجديد" فقد جذب الاهتمام نحو الطرق التى تستخدم بها المعرفة وتؤكد التقسيمات الطبقية، ونحن نشير ضمنياً فيما نقوله إلى وجوب العمل فى اتجاه إلغاء رأس المال وإلغاء كل علاقات الملكية، وهذا سيكون معناه أيضاً أن المعرفة كملكية سوف تنهزم هى الأخرى وتتحول.

وأريد الآن أن انتقل إلى بعض الاعتراضات التى يمكن أن تنصب على الوصف السابق للاستلاب والتربية. **وأولها** أنه من الممكن أن يقال أن الصلة التى أقمتها بين الإنتاج السلعى والتربية قائمة على القياس التمثيلى. وهذا شكل غير واف من أشكال التحليل. **وثانيهما**، أنه يمكن أن يقال أننى قد أعطيت انطباعاً بأن نظام التربية ينتج التلاميذ "كوحدات منشطرة أو منسقة" وأن مثل هذه النظرة تبالغ فى تبسيط عملية التربية. ولكى نصل إلى تحديد لعامل التربية تحت سيطرة الرأسمالية، فعلينا أن نمعن النظر إلى الطرق التى لا يتطابق فيها الإنتاج فى المدرسة مع أنماط الإنتاج السلعى ولا يندمج معها. ويمكننى التسليم بأن محتويات هذا الفصل — التى هى شكل من أشكال الماركسية الإنسانية **Human Marxism** المنطبقة على ما يحدث فى المدارس — شديدة العمومية. ومع ذلك فإننى أمل أن أكون بما قدمته قد أوضحت بعض التناقضات، وأن ذلك قد يدعو إلى العمل، ويمكن أن يقال أن دراسة موضوع التعليم المدرسى والاستلاب لا تتميز بالقوة أو الدقة التى تتميز بها دراسة ماركس للملكية الخاصة من ناحية تناسبها مع الموضوع الذى تدرسه، ولكننى حاولت أن أبرهن على أن علاقة المدرسين — المعرفة — التلاميذ — هى علاقة مهمة وجديرة بالدراسة وكما يقول أولمان، فإن دراسة الأسرة، والأخلاق، والفن والأدب، يمكن أن تقوم بنفس الدور تماماً.

ولكننى أعتقد أن النقد الأكثر أهمية هو أن العديد من نقاط الضعف فى وصفى للاستلاب والتربية تنشأ من إطار العمل المستخدم أى من استخدام ما نقله أولمان عن ماركس. وسوف أقدم الآن بعض التعليقات النقدية عن موقف أولمان.

يعتبر كتاب أولمان عملاً من تأليف فيلسوف. وهو يعكس اهتمام مؤلفه "باللغة" ولا يتفق العديد من الماركسيين مع وصف ماركس للعلاقة بين الإنسان والطبيعة كما هو موصوف فى مخطوطات عام ١٨٤٤. ولا هم يجدون أن لفكرة الاستلاب فائدة تذكر. وقد يقولون أن كلتا الفكرتين مستمدتان من فترته الهيجلية المبكرة، حينما كان يهتم اهتماماً شديداً بالوعى الفردى، ولم يفطن إلى أسبقية نمط الإنتاج، وأهمية المقولات الاقتصادية.

وقد يكون مقصوداً — بسبب هذه النزعات المثالية — أن يستبعد أولمان الأفكار التى تحمل تغييراً ثورياً. فمن ثنايا رؤية أولمان للماركسية، فإنه من الصعب استنباط أسئلة بخصوص البروليتاريا. هل المدرسون — على سبيل المثال — أفراد فى البرجوازية الصغيرة أم أنهم من البروليتاريا، عامل التغيير؟ هل يجب أن ينظر إلى النضال داخل المدارس — مثلاً — فى سياق النضال خارجها، فينضم المضطهدون داخلها إلى المضطهدين خارجها وترتبط الآراء فى مثل هذه القضايا ارتباطاً وثيقاً بتحول الماركسية الذى تعرفه.

إذن فليس هناك فى كتاب أولمان أى تصور للتاريخ والبروليتاريا. وكما هو الأمر فى التحولات المثالية الأخرى للماركسية، فإن أهمية التصور المادى للتاريخ، والعوامل الاقتصادية لم تستوعب بشكل كاف. فما هى آراء أولمان الخاصة فى ذلك؟

يعترف أولمان بأن استخدام العلاقات الداخلية (القاعدة الأساسية لنظرية المعرفة عند ماركس) يؤدى إلى بعض التحريف، ولكنه يقول أن هذا شيء حتمي، كما أنه يعتمد على ما يمكن البدء به والتركيز عليه. أما نقده الذاتي الأساسي فهو كالآتى[١٧].

"يبحث الاستلاب في العمل، والقيمة، ورأس المال، والطبقة والدولة، .. إلخ. باعتبارها أشكالاً من بعضها البعض، وأنها تعبيرات عن مجموع عام ذى نتيجة سلبية مؤداها أن التحول الاجتماعي (الموضوع الجوهرى للتاريخ الماركسى) متخلف بشكل خطير، وأن أولوية نمط الإنتاج والوجه الموضوعى للتناقضات الاقتصادية والاجتماعية بشكل خاص تعانى من هذا التركيز على الاستلاب ذلك هو التصور المادى للتاريخ".

كان هذا هو تصور الماركسية الإنسانية لموضوع التعليم المدرسى والاغتراب، وهو تصور قد أغفل الجانب الاقتصادى والتاريخى فى التفسير، إلا أنه يعد محاولة رشيدة فى تقديم أطروحات نقدية تفيدنا عامة فى فهم قضايا التربية وعلاقاتها بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

المراجع والهوامش

1- Bertell Ohman, *Society*, (Cambridge uni. Press, 1971).

2- Marx, K., Grundrisw, (London, Penguin, 1973), P. 32.

3- Bertell Ollman, Op. Cit., PP. 256 – 262.

4- Marx, K., Economic and philosophic Manuscripts of 1844, (Lawrence & wishart, 1973), P. 136.

5- *Radical philosophy*, 14 Summer 1976.
-B-Ollman, Op. Cit., PP. 52 – 69.

6- Marx K., *Ecomomic and philosophic Manuscripts of 1844*, Op. cit., P. 137.

7- Op. Cit., chapter, 3 Labour .

8- Marx, Grundrise, Op. Cit.,

9- Marx, *The German Ideology*, (Lawrence & Wishart, 1970).

10- Hliary and Steven Rose, (eds), *The radicalisation of Science*, (Macmillan, 1976).

11- Ivan Illich, *Deschooling Society*, (London, Penguin, 1971), ch.3.

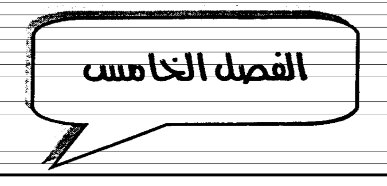
12- H. Ginitis 24 – 33.
-In: *Teaching as a subversive Activity* (Londn, Penguin, 1971)

13- Marx, *Economic and Philosophic Manuscripts*, Op. Cit.

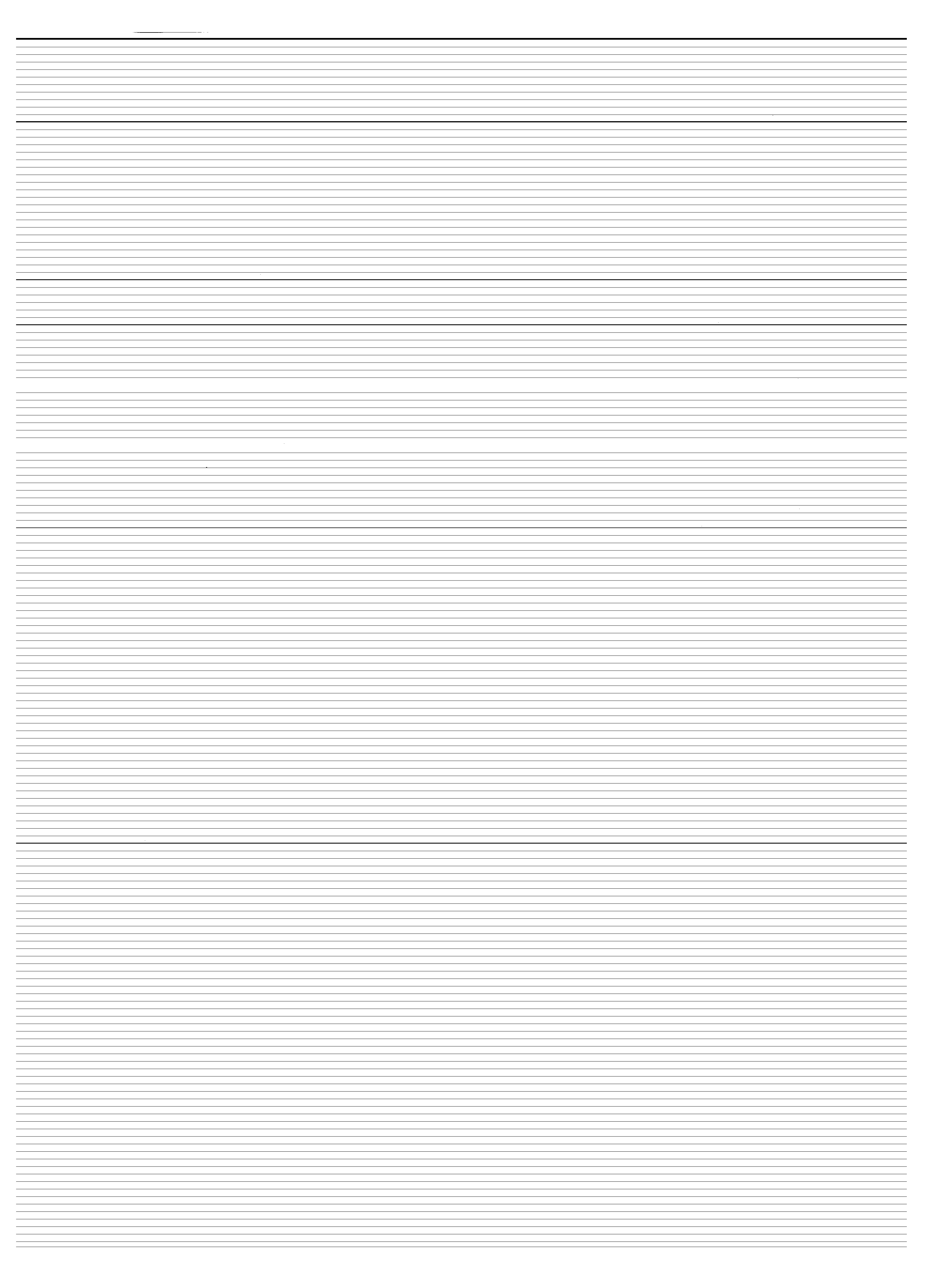
14- Nell, Kedelie, In Michael F.D. young (ed), *Knowledge and Control*, Vol, 1, 2nd ed., (Routledge & kegan Paul, 1974), P. 213.

15- Gumbert Superstate : *American Education in the twentieth century*, (wiley, 1974).

16- B.Ollman,s : *Alienation*, 2nd, PP. 272-273.



أزمــة التربيـة التلقينية



بدلاً من المقدمــة :

لم يعد التعليم فى وقتنا الحاضر قضية فنية تخص نفر قليل من المختصين والخبراء والمشتغلين بالعلم التربوى فقط، بل أصبح التعليم قضية قومية ووطنية، تخص المجتمع بأسره، وتتصدر الخطاب السياسى الرسمى، وانشغل بها كافة فئات وطبقات المجتمع المصرى، وعلى رأسها الأحزاب السياسية والقوى الوطنية والمنظمات والهيئات الرسمية والشعبية، وذلك لما للتعليم من دور ومكانة فى تكوين وتشكيل المواطنين، سواء كان ذلك عن طريق التعليم الرسمى أو غير الرسمى.

إن بناء البشر وصناعة العقول من أمام أدوار التعليم، ومن هنا تحتل قضية تطوير نظم التعليم ومناهجه ومعارفه وسياساته، درجة كبيرة من الأهمية، تتشكل وتتلون حسب التوجهات العامة الحاكمة فى المجتمع.

وإذا كان نظامنا التعليمى، ومنذ نشأته الأولى قد ارتبط بالنظام السياسى، وكان أداة ناجحة فى تحقيق الطموحات الوطنية التى سعى إليها نظامنا السياسى عبر فترات تاريخية طويلة، فإننا اليوم فى أمس الحاجة إلى تطوير جذرى فى بنية النظام التعليمى ولاسيما البنية المعرفية، بما يحقق مطالبنا الاجتماعية فى تكوين أجيال قادرة على أعمال العقل، ومؤمنة بأهمية التغيير الاجتماعى ومتسلحة بمعارف وعلوم ليست جامدة ولا ساكنة، بل معارف وعلوم متفاعلة مع الواقع المعاش.

ونحن فى هذه الورقة ننطلق من جملة من المسلمات مؤداها: إن نظام التعليم الحالى غير قادر على تكوين وبناء شخصيات حرة وناقدة قادرة على استخدام العقل والمنهج العلمى فى التفكير والبحث، وذلك يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة المعرفة المقدمة للطلاب وإلى اعتماد نظام التعليم التلقينى — التقليدى

– القائم على حشو الأذهان بمعارف وعلوم لا علاقة بينها وبين الواقع المعاش. فما يدور فى الواقع من قضايا ومشكلات وتفاعلات مغاير تماما لما يقدم لطلابنا من خلال مناهجنا الدراسية .

وإن الحل كما سبق أن طرحه المفكر التربوى من العالم الثالث "باولو فريرى" فى العديد من الدراسات والبحوث التى أجراها فى أمريكا اللاتينية. هو فى التعليم الحوارى المناقض تماماً للتعليم التلقينى فلسفة وهدفاً وسياسة. وأن هذا التعليم الحوارى القائم على أعمال العقل واستخدام ملكات النقد والإبداع والابتكار يعتمد طريقة طرح المشكلات من الواقع لكى تكون مادة التدريس ووسيلة للفهم والوعى بمشكلات الواقع. إن ذلك النمط من التعليم المؤمن بالإنسان وإنسانيته، وقدراته اللامحدودة على تغيير الذات والواقع. هو السبيل الأكيد نحو تكوين وبناء شخصيات حرة. قادرة على الوعى والإدراك لما هو معاش.

من هنا فإن الأفكار الأساسية فى تلك الورقة تحاول أن تبرز جوانب كلا النمطين، النمط السائد فعلاً "التعليم التلقينى" والنمط المستهدف "التعليم الحوارى" من خلال التعرف على كل تلك الأفكار فى كلا النمطين نستطيع أن نكون وعياً جديداً بما يمكن أن نفعله فى نظامنا التعليمى، بحيث يحقق الغايات المستهدفة منه فى تكوين وبناء شخصيات حرة، تمتلك وعياً بالعالم وبمشكلاته، وكذلك تمتلك أفقاً للتغيير.

أولاً : المؤسسة التعليمية والنظام السياسى :

إن المؤسسة التعليمية فى أى مجتمع ترتبط أشد الارتباط ببنية النظام السياسى. وتتشكل وتتلون بلون هذا النظام السياسى. فحين أقدم النظام السياسى المصرى على صيغة التعددية السياسية. استلزم أن ينعكس بدرجة أو

بأخرى على شكل وبنية المؤسسة التعليمية، سواء كان ذلك فى مكانة ودور المعلم. أو فى المقررات الدراسية والمناهج وطرق التدريس، أو فى شكل الإدارة المدرسية. وذلك على اعتبار أن بنية النظام التعليمى والتربوى هى انعكاس بشكل أو بآخر لبنية النظام السياسى السائد. تلك مسلمة بديهية لابد من إقرارها منذ البداية.

والمؤسسة التعليمية الحديثة التى نشأت فى مصر فى مطلع القرن التاسع عشر وارتبطت بالمشروع النهضوى الذى بدأه محمد على فى تأسيس دولة مصر الحديثة، ووظف المؤسسة التعليمية توظيفاً يحقق أهداف هذا المشروع الطموح. وكانت هناك مؤسسة تعليمية أخرى متمثلة فى التعليم الدينى بالكتاتيب والأزهر. وقد تم تهميش هذه المؤسسة عن عمد وإعلاء شأن المؤسسة التعليمية الجديدة باعتبارها أكثر فعالية على تحقيق الدور المناط بها فى بناء المجتمع الجديد. وأخذت هذه المؤسسة التعليمية تدور صعوداً وهبوطاً بارتباطها ببنية النظام السياسى السائد والمسيطر.

من هنا فإن هذه المؤسسة التى كان منوط بها تشكيل وعى الأطفال والطلاب بدءاً من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم العالى والجامعى، أخذت تلعب دوراً خطيراً سواء بشكل مباشر أو غير مباشر فى التربية وتلقين المعارف والعلوم والقيم وأنماط السلوك التى يقبلها النظام السياسى. ومن هنا أيضاً فنحن نؤمن ونعتقد مع هؤلاء الذين يؤمنون ويعتقدون بأن المؤسسة التعليمية أو النظام التربوى والتعليمى هو أحد أجهزة الدولة الإيديولوجية التى تسير بالإيديولوجيا غالباً، وأحياناً تسير بالعنف الرمزى أو المادى[1].

فالدولة، أى دولة فى أى زمان، وفى أى مكان، لها أجهزة أيديولوجية (وسائل الإعلام، المساجد، الكنائس، المدرسة، الأندية)، وكلها

تسير بواسطة الإيديولوجيا غالباً، ونادراً ما تسير بواسطة العنف. وعلى الجانب الآخر هناك مؤسسات وأجهزة أيديولوجية للدولة كالسجون والجيش والبوليس .. إلخ تسير غالباً بالعنف وأحياناً بالأيديولوجيا[٢].

إذن فإن حديثنا ينطلق من مسلمة مؤداها: أن المؤسسة التعليمية أحد آليات ما يمكن أن نسميه بالتكوين المعرفي والثقافي والسياسي للطلاب وذلك في ضوء العلاقة التبادلية بين بنية النظام السياسي وبنية النظام التربوي والتعليمي السائد أيضاً.

ولعل القراءة السريعة لنظام التعليم المصري منذ نشأته الأولى وإلى الآن تدلنا على إنه اعتمد على التلقين وتنمية الذاكرة الصماء، مبتعداً عن تنمية ذاكرة الإبداع والابتكار والخلق. وتنمية هذه الذاكرة الصماء يبدأ من خلال تصور هرمي للإدارة المدرسية، ويبدأ من الوزير وينتهي بالمعلم داخل جدران الفصل وفي المدرسة. نظام تكون فيه آلية صدور القرارات من أعلى إلى أسفل وفي اتجاه واحد، وتهميش وتغييب دور القاعدة المتمثلة في الطلاب وأولياء الأمور وحتى المعلمون أنفسهم.

والحديث عن قضية التلقين لا يتم ببساطة، فهي قضية ذات بعد سياسي بالدرجة الأولى. فثمة معلومات ومعارف توضع في مناهج ومقررات دراسية — حسب المراحل الدراسية المختلفة — وضعها مختصين تم اصطفاءهم واختيارهم بمعرفة القائمين على هذه المؤسسة التعليمية. فالذين يضعون المناهج، يضعون معرفة محددة، معرفة معلومة سلفاً، فهم يختارون من التاريخ أشياء ويركزون على فترات محددة، ويهملون مراحل تاريخية عن عمد وقصد.

إذن فالمعرفة المقدمة للطلاب لتشكيل وعيهم، معرفة محملة بمضامين أيديولوجية لهؤلاء الذين وضعوها، وهي تعد بشكل انتقائي ومنحاز من قبل

واضعيها والمستفيدين منها. كما أن المعلم يعد فى نفس السياق بتقنيات وطرق تجعله يكون معلماً تلقيناً لا معلماً محركاً وباعثاً للوعى ومتفاعلاً ومبتكراً. والجهاز البيروقراطى يقيد المعلم ويحد من طموحه فى الإعارة التى تستلزم الحصول على تقارير كفاءة ممتازة من قبل موجهين يقيسون فاعلية المعلم بمدى انصياعه وطاعته للأوامر، وهناك اتساق بين المعرفة المقدمة، وبين إعداد وأداء المعلم.

ثانياً : ملامح النظام التعليمى(٣) :

يتسم النظام التعليمى المصرى بجملة من السمات تميزه عن غيره من النظم وتضعه مع مثيله من النظم السائدة فى مجتمعات العالم الثالث، ولعل من أبرز تلك السمات والخصائص ما يلى:

١- إن نظام التعليم يقوم على أحادية الفكر والتوجه، وكذلك أحادية فى المعرفة الإنسانية وتوزيعها على الطلاب .. وربما كان ذلك مقبولاً فى حقبة الستينات بشموليتها، ولكنه غير مقبول بعد تعديل بنية النظام السياسى من الشمولية إلى التعددية، وعلى الرغم من انتقال المجتمع من مرحلة الشمولية إلى مرحلة التعددية — المجتمع المدنى — إلا أن نظام التعليم ظل يكرس المفاهيم القديمة والقيم البالية ولم يستطع أن يستجيب لمتطلبات الواقع الجديد وتداعياته الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

٢- النظام التعليمى نظام تلقينى يعتمد على حشو الأذهان ويتم استرجاع تلك المعرفة الصماء التلقينية فى العملية الامتحانية. ويعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة إلى جانب الكتاب المدرسى .. فهو الذى يعرف ويملك المعرفة، وعلى الآخرين الانصياع والانضباط لأوامره وتعليماته، لأنه بدون المعلم

يفقد المتعلم السبيل الوحيد لتعلم المعرفة. كذلك فهو يملك سلطات واسعة عقابية، جسدية ومعنوية يمارسها على المتعلمين بكافة مستوياتهم. من هنا فإن نظام التعليم يكرس الأنا وينفي الآخر نفياً مطلقاً من خلال المحتوى المعرفي للقرارات الدراسية، وكذلك لطريقة التدريس التي تعتمد بشكل كامل على الطريقة التلقينية، المعلم يعرف كل شيء، المتعلم لا يعرف أي شيء الإذعان، في مواجهة النقاش والفهم .. تنمية الفردية في مواجهة الجماعية .. إلخ.

٣- وهذا النوع من التعليم يسمى في الأدبيات التربوية المعاصرة "التعليم البنكي" بمعنى أن عقل المتعلم — الطالب — يعد مخزناً للمعلومات أو خزانة تودع فيها المعرفة الإنسانية بشكل أصم، وتسترجع وقتما يشاء في أوقات الامتحان دون ما تعديل أو حذف أو إضافة أو فهم أو إعمال للعقل .. إنها في التحليل الأخير، عملية بنكية صرفة.

وهذا التعليم البنكي هو السائد في الواقع المصري منذ زمن بعيد، وهو ينمي التطرف المعرفي والسلوكي، بمعنى أنه يكرس أحادية التفكير والرؤية من زاوية واحدة فقط وإغفال الزوايا المتعددة الأخرى .. لذلك كان الأمر سهلاً للغاية على هؤلاء الذين استغلوا تلك الشبيبة المحبطة والعاطلة والمتأزمة نفسياً واجتماعياً وسياسياً بملء عقولها بمعلومات ومعارف جديدة اتخذت الدين من خلالها، ومن هنا أيضاً كان لصيغة "أمير الجماعة" استجابة تربوية فورية لدى هؤلاء الطلاب الذين اعتادوا تلقي المعرفة والأوامر من شخص واحد (أمير الجماعة حالياً — والمعلم سابقاً) والتسليم بأنه هو يملك المعرفة الحقة دون سواه.

وعلى الرغم من صيحات العديد من رجالات التربية والمشتغلين بالعلم التربوي بضرورة تعديل وتغيير تلك الصيغة التربوية المعتمدة في تعليم أبنائنا ..

والتنبيه مبكراً إلى خطورة تلك الصيغة فى ظل الدعوة إلى التعددية الحزبية والفكرية وحتى الليبرالية الاقتصادية إلا أن المؤسسة التعليمية، كانت من الترهل والتسيب بحيث كان يصعب عليها الاستجابة الفورية لذلك. لأن تلك المؤسسة البيروقراطية ردود أفعالها للمستجدات التربوية بطيئة وخارج سياق الزمن والواقع.

والنتيجة التى نعانى منها الآن، هى هؤلاء الشباب المتعطل عن العمل، والمحبط، والذى لا يملك أية معلومات عن الغد والمستقبل، مما سهل احتواء الشباب وحشو عقولهم بمفاهيم وقيم وأفكار تصب فى جملتها فى نهر التطرف والإرهاب والتكوين المعرفى ذو التوجه الأحادى الذى ينفى الآخر، مادياً ومعنوياً ويساعد على تشكيل وعى الطلاب وفق معارف بيانية وليست معارف نسبية قابلة للتغير والتبدل، ومن ثم كان نظام التعليم بنمطيته وبنكيته أحد أهم العوامل فى تكريس النظرة الأحادية للعالم وللتاريخ وللإسلام، وأدى ذلك إلى التعصب الفكرى والدينى والسياسى.

٤- فى مقابل ذلك تطرح الأدبيات التربوية المعاصرة صيغة جديدة، هى الصيغة "الحوارية" فى مواجهة الصيغة "البنكية" الحوار، بمعنى الإيمان بأن المعرفة موجودة فى الواقع المعاش وما دور المدرسة والنظام التربوى سوى تعليم أساليب ومناهج الحصول على تلك المعرفة، التى لا يمتلكها المعلم وحده، ولا يحتفظ بها الكتاب المدرسى وحده بين دفتيه، ولكنها معرفة متاحة وعامة والمطلوب فقط هو تعليم كيفية الحصول على تلك المعرفة.

وذلك يتطلب من القائمين على العلم التربوى، التأكيد على أن دور المعلم هو الإرشاد والتوجيه وليس صب المعلومات والحوار والجدل والنقاش بين المعلم والمتعلم، كما يتطلب ذلك أيضاً عدم الاعتماد بشكل كلى على الكتاب

المدرسى، فهناك الرحلات والزيارات والبحوث، وطريقة التصدى لحل مشكلات الواقع من خلال المنهاج المدرسى، وأن يكون الواقع بكل تداعياته هو موضوع الدراسة، من هنا فإن تعديلاً جذرياً لابد أن يشمل العمل التربوى برمته. هو الانتقال من التلقينية إلى الحوارية، أى الإيمان بالديمقراطية فى العمل بدءاً من وضع المنهج الدراسى مروراً بالعملية التدريسية، وإنتهاء بعملية التقويم فى نهاية العام، بحيث يكون المعيار، هو مدى قدرة المتعلم على الفهم والإدراك وحل المشكلات وتقبل وجهات النظر الأخرى[٤].

هذه الصيغة، هى الكفيلة بإعادة تربية الشباب وتكوين شخصياتهم الحرة القابلة للحوار والإيمان به كمسلك أصيل وضرورة للمعرفة والحياة، ومن هنا يتأتى الإيمان بالآخر وأهميته وعدم إزدرائه والتقليل من شأنه، أياً كان هذا الآخر .. باختصار شديد مطلوب وعلى الفور مقرطة العملية التعليمية، سلوكاً ومعرفة .. إن الإيمان بديمقراطية العملية التعليمية، لا يجب أن يكون شعاراً أجوف، ينادى به البعض، وهم يمارسون فى الواقع أبشع أنواع الديكتاتورية.

إن الصيغة الحوارية هى أنسب الصيغ الآن للقضاء على التطرف والإرهاب بإعادة التربية وبناء الإنسان المصرى على الروح الديمقراطية سواء كان ذلك فى النقابات أو الهيئات والنوادى والأحزاب السياسية. إن مشاركة شباب اليوم فى عملية صنع القرار وتحمل أعباء المسئولية، أصبح أمراً لا مفر منه للقضاء على جذر التطرف.

ثالثاً : التعليم التلقينى والهيمنة الفكرية :

يتسم التعليم التلقينى – البنكى – بطابع "الرواية" فالعملية التعليمية تتضمن "راوى" هو المعلم ومستمعين صبورين. وخلال هذه العملية يتحدث المعلم

عـن الحقيقة كما لو كانت شيئاً جامداً، مفتتاً يسهل التنبؤ به، غريباً عن واقع وحـياة المتعلمين، ويساعد على غربتهم. والصفة المميزة لهذا التعليم القائم على الـرواية أن "الكلمـات" فـيه فارغـة جـوفاء وليـست قوة محركة، وأن المتعلمين يحفظون بطريقة آلية محتوى الرواية، بل أنهم يتحولون إلى "مستودعات" يقوم المعلـم بملـئها. وكلما استطاع المعلـم أن يمـلأ هذه المستودعات أكثر، كلما كان معلمـاً جـيداً، وكلمـا سمـح المـتعلمون للمعلـم بـأن يملأهـم بالمعلـومات، وكانوا مستـسلمين كانـوا طيـبين، أى أن التعلـيم يصبح "عملية إيداع" والمعلم فيها هو المـودع والمتعلمون مكان الإيداع، يتحدد دورهم بمجرد تلقى المعلومات وتصنيفها وتخـزينها[*] لـوقت الحاجة إليها، وهو وقت الامتحان، حيث يسترجع المتعلم كل المعلومات التى سبق أن تلقاها وخزنها فى عقله دون ما تفاعل معها.

مـن هـنا يـصبح هذا النوع من التعليم وسيلة للتلقين السياسى وأداة من أدوات القهـر، وهـو تعلـيم فـى التحلـيل الأخـير لا يـصلح لتكوين الإنسان فى مجـتمع الحـرية، أو تكـوين الإنسان الحر، لأن هذا التعليم تكون لهجته ولغته متعالية، وغير قادرة على إحداث التغيير فى الواقع الاجتماعى.

ومما يميز مناهج التعليم التلقينى — البنكى — أنها مناهج جامدة، غير مـرنة، لا تعطـى أى فرصـة للمعلـم والمتعلم للتفاعل الحقيقى. إذ إنها تعتمد — بشكل رئيس — على الكتاب المدرسى القائم أساساً على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلم "الحاكم بأمره" بطريقة سلطوية لا تقبل الجدل والنقاش. فـالمهم بالنـسبة لمعظـم المناهج فى هذا التعليم السائد فى مدارسنا هى المعلومات ولـيس طـريقة الـتفكير والـبحث العلمـى والمنطقـى، وتسلـسل الأفكـار والفهـم الصحيح[٦]. فالطالب المثالى من وجهة نظر مناهجنا التعليمية، هو الطالب الذى يحفظ أكبر عدد من المعلومات دون أن يناقشها، ومن هنا يتجلى الهدف الخفى

من وراء ذلك، وهو تكوين "مواطنين" دمًى قنوعين وسلبيين، مقلدين وتقليديين يؤمنون بالجمود ويخافون التغيير ويفسرون الظواهر بأسباب غيبية وقدرية، ويفسرون عدم المساواة الاجتماعية بين طبقات المجتمع بالوراثة والنبل.

وارتكانا إلى ذلك، فإن مناهجنا التعليمية تهدف في الأساس إلى صب المواطنين في قوالب بشكل يرضي ويتفق مع السلطة الاجتماعية، ويقدم "المنهج" النظام الاجتماعي القائم للطالب كمعطى يرتفع على النقد، بل وغير قابل للمناقشة[٧]. من هنا فإن النزعة الانتقائية السائدة في المنهج المدرسي تعبر عن توجه فكرى وأيديولوجي محدد وقاصر، يدعم ويكرس أحادية النظرة بزرع الامتثال والتماثل وإسدال حجباً كثيفة على كل ما من شأنه أن يؤكد أن حركة الفكر على مدى التاريخ هي حركة صراع أو حركة من خلال تناقضات فكرية.

إن التعليم التلقيني يؤكد على مفهوم أن التعليم مجرد هبة أو منحة يتفضل بها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم مالكين للحقيقة والمعرفة على أولئك الذين يفترضون أنهم لا يعرفونها، غير أن إضفاء الجهل على الآخرين هو في حقيقته من مخلفات فلسفة القهر التي تجرد التعليم والمعرفة كليهما من خاصيتهما كعمليتي بحث مستمر من أجل اكتساب الحرية. وفي إطار التعليم البنكي يقدم المعلم نفسه للطلاب على أنه الصورة المضادة لهم، وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم يبرر وجوده كأستاذ لهم، وعند هذه المرحلة يتم تغريب الطلاب واستعبادهم[٨].

ولا شك أن التعليم الساعي للحرية هو ذلك الذي يعمد إلى حل التناقض القائم بين المعلم وطلابه، ويعمد إلى إيجاد نوع من المصالحة يصبح الطرفان فيها، أساتذة وطلابا متساويين في ذات الوقت. إلا أن مثل هذا الحل غير مطروح أساساً في المفهوم البنكي للتعليم الذي هو في جوهره. تأكيد لطبيعة

التناقض القائم، والتي تجسدها المفاهيم التسلطية التالية للعلاقة بين المعلم والمتعلم في كافة مراحل التعليم، والتي هي في جوهرها انعكاس واضح وجلي لمجتمع القهر.

١- المعلم يعلم والطلاب يتلقون.

٢- المعلم يعرف كل شيء، والطلاب لا يعرفون أي شيء.

٣- المعلم يفكر والطلاب يفكر غيرهم لهم.

٤- المعلم يتكلم والطلاب يستمعون.

٥- المعلم يفرض النظام، والطلاب يخضعون للنظام.

٦- المعلم يختار ويفرض اختياراته، والطلاب يستجيبون.

٧- المعلم يفعل والطلاب يتوهمون أنهم يفعلون.

٨- المعلم يختار محتوى البرنامج والمواد والطلاب يتأقلمون مع اختيار المعلم دون أن يؤخذ رأيهم.

٩- المعلم يخلط سلطته المعرفية بسلطته المهنية، ويجعل هذه السلطة المزدوجة في حالة تناقض مع حريات الطلاب.

١٠- المعلم هو قوام العملية التعليمية، والطلاب نتيجتها(٩).

وتأسيساً على ما سبق، فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم التلقيني لتعليم الطلاب كائنات متأقلمة وسهلة الانقياد، والحقيقة هي إنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات، كلما قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره وتطويره. فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعني بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم والمعرفة المبتسرة التي أريد لها أن تملأ عقولهم.

وربما يعود ذلك كما يؤكد فؤاد زكريا، إلى أن الطاعة فى ثقافتنا العربية بوجه عام، تعد فضيلة الفضائل، وهى الضمان الأكيد للتماسك والاستقرار فى المجتمع، وهى الدعامة الأساسية لاستتباب الهدوء والسلام بين الأفراد بعضهم وبعض، وبين كافة المؤسسات التى ينتمى إليها الإنسان العربى خلال مراحل حياته المختلفة، وترتكز تنشئة وتربية وتعليم المواطن، فى مراحلها المختلفة، على تثبيت قيمة "الطاعة" وغرسها بطريقة راسخة حتى تصبح فى النهاية جزءا لا يتجزأ من تركيبه المعنوى، وتعمل المؤسسة التعليمية على توطين فيروس "الطاعة" فى خلايا الأدمغة الفتية الغضة فإذا بمعاييرها لتقييم أداء الطلاب ترتكز على التلقين والترديد الحرفى للمعلومات المحفوظة، وتعطى أعلى درجات التفوق "للطلاب المجتهدين" وهى فى قاموسنا التعليم لا تعنى إلا "الحافظين" وتعاقب كل من يبدى رأياً ناقداً أو مخالفاً فتنزله أسفل سافلين، ولا غرو فى ذلك، فالأنظمة الدكتاتورية المتسلطة لا تريد من المواطن إلا أن يكون "مطيعاً" لأوامر الحاكم وأداة طيعة فى يده[10].

من هنا يتضح لنا أن مهمة التعليم التلقينى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تماماً من أجل خدمة أغراض النظام السياسى الذى لا يرغب فى أن يصبح العالم مكشوفاً لهؤلاء أو أن يصبح موضوعاً للتغيير. فالنظام السياسى يعمل ضد أى محاولة في التعليم تستهدف تنمية الملكة النقدية وترفض النظرة الجزئية لحقائق العالم.

إن نظام التعليم القائم فى المؤسسة التعليمية المصرية ينطلق ضمنياً من افتراض بوحدة العالم والإنسان. فالإنسان فى نظر هذا النمط من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه. كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم. كما أن ينظر للإنسان أيضاً من خلال هذا النمط من التعليم بوصفه مجرد مشاهد غير قادر

على إبداع دوره، وفى هذا السياق لا يكون الإنسان ضميراً يحس بهذا العالم، بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقى ما يودع فيه.

ويتأسس على ذلك الفهم بشكل منطقى، أن دور المعلم يكمن فى صب المعرفة فى داخل عقل الطالب من أجل ملئه بمودعات يعتقد أنها تمثل المعرفة الحقيقية، وما دام الطلاب يتعاملون مع العالم بهذه الطريقة السلبية فإن هذا النوع من التعليم يزيد من سلبيتهم ويجعلهم أكثر تأقلماً مع الواقع الذى يعيشون فيه[11] فالإنسان المتعلم هنا هو الإنسان المتأقلم وهو بذلك أكثر صلاحاً من غيره لملاءمة المجتمع غير العادل.

ويترتب على ذلك أن تصبح المعرف المطلوبة وطرق تحصيلها والمسافة بين التعليم والمتعلم، وأسس ترقية الطلاب وكل التفصيلات الجاهزة تخدم هدفاً واحداً، هو تحييد قدرة الطلاب على التفكير ولاسيما التفكير الناقد القائم على إعمال العقل، والبعد عن الغيبيات وتفسير الظواهر بغير مسبباتها الحقيقية. وخضوع الطلاب للنظام العام السائد الذى حدده المنهج الدراسى وطريقة التدريس، والنظرة الأحادية إلى المعرفة، والعالم. من هنا نجتث القدرات الخلاقة والمبدعة لدى الطلاب، ويصعب تكوين مواطنين أحرار مالكين لقدراتهم الفعلية.

رابعاً : التعليم الحوارى وتكوين الشخصية الحرة :

إذا كان نمط التعليم والتربية السائد فى المؤسسة التعليمية المصرية ينتسب إلى المفهوم التلقينى المكرس لتكوين شخصيات مستسلمة وخانعة وغير قادرة على إعمال عقلها، وإطلاق طاقاتها المبدعة، نحو تحرير الذهن. فإن هناك نوع آخر من التعليم يعتمد على الحوار طريقة وأسلوباً. ويعتمد على طريقة

التعليم عن طريق طرح المشكلات الموجودة فى الواقع لكى تصبح مادة التعليم ومنهج الدرس ما يعانيه المتعلم ويصادفه من مشكلات وتناقضات فى الواقع المعاش، حتى لا يصبح التعليم ومادته غريباً عن واقع وحياة المتعلم. هذا النمط من التعليم يسمى "التعليم الحوارى" وهو نقيض للتعليم البنكى أو التعليم التلقينى.

ويقوم هذا النوع من التعليم على أساس مفهوم للإنسان وعلاقته بالعالم، يختلف عن المفهوم القديم التقليدى السائد فى نظامنا التعليمى والتربوى، إذ تنكر التربية كممارسة للحرية، أن الإنسان شيء مجرد، مستقل، غير مرتبط بالعالم، وتنكر أيضاً أن العالم يوجد كحقيقة منفصلاً عن الإنسان. لا يوجد إنسان مجرد أو عالم بدون بشر، بل يوجد بشر فى تفاعل وارتباط مع العالم، الوعى والعالم متلازمان. وكما يقول سارتر: إن الوعى لا يسبق العالم ولا يعقبه. العالم ليس شيئاً ثابتاً، أو ليس حقيقة ثابتة، وإنما هو عملية أو حقيقة فى حالة تغير[١٢].

من هنا فإن هذا النوع من التعليم ينظر إلى البشر فى حركة تفاعل وصراع مع العالم المحيط به، لذلك فهو يطرح فى المقابل مفهوم "التربية الإشكالية" كأسلوب يدعو إلى الحرية، وتعتمد على طريقة طرح المشكلات على جوهر الوعى الإنسانى، وبدلاً من عمليات نقل المعلومات فى التربية التقليدية التلقينية، تتكون التربية المحررة من عمليات معرفية إدراكية، تعتمد على فاعلية الطلاب وإيجابياتهم نحو عملية التعلم، وتؤمن بدور المتعلم الإيجابى فى التفاعل التربوى داخل الفصل الدراسى، وخارجه، وأن الطلاب ليسوا أدمغة فارغة فى حاجة إلى من يملؤها، بل هم قوى بشرية فى حاجة إلى من يكسبهم منهج السعى والوصول إلى المعرفة الحقيقية.

ولعل من أهم مزايا أسلوب طرح المشكلات هو القضاء على الثنائية بين المعلم والطلاب، ويحطم العلاقة الرأسية التى يتميز بها التعليم التلقينى عن طريق الحوار يختفى مفهوم "معلم الطلاب" و"طلاب المعلم" ويظهر مفهوم جديد "المعلم الطالب" و"الطلاب المعلمون" لا يصبح المعلم الشخص الذى يقوم بالتدريس، بل الشخص الذى يتعلم أيضاً خلال حواره مع الطلاب، وهؤلاء بدورهم يعلمون فى الوقت الذى يتعلمون فيه، أى أن المعلم والطلاب يشاركون فى عملية ينمون فيها جميعاً بوعى نحو أنفسهم والعالم(١٣) ويتحول التعليم إلى عملية نماء للفرد فى إطار الجماعة، وذلك من خلال طرح مشكلات الواقع وهمومه على منضدة البحث والتدريس.

إن المؤمنين حقاً بتحرير الإنسان، وبناء الإنسان الحر فى المجتمع الحر يرفضون دائماً المفهوم التلقينى والبنكى، ويستعيضون عنه بمفهوم آخر يعترف بإحساس الإنسان تجاه العالم الذى يعيش فيه، وليس أمام المؤمنين بالتعليم التلقينى إلا أن يقلعوا عن جعل التعليم وسيلة للإيداع والانكسار وأمامهم فرصة لكى يجعلوه بدلاً من ذلك وسيلة لتسليط الأضواء على مشاكل الإنسان مع هذا العالم الذى يعيشون فيه، وذلك أن التعليم الذى يتناول قضايا الإنسان الفعلية يرفض أسلوب البيانات ويستعيض عنها بأسلوب الحوار والنقاش، وأن تكون هناك مساحات واسعة للجدل والخلاف ولإظهار أن المعرفة المقدمة للطلاب، هى معرفة نسبية وليست مطلقة، وترتبط نسبيتها بنسبية البشر والمكان، وتتغير وفقاً لإبداع الإنسان خلال رحلة حياته.

وتأسيساً على ما سبق يتضح لنا أن التعليم الذى يستهدف الحرية يركز على الإدراك أكثر مما يركز على نقل المعلومات. فمادة التعليم فى هذا الموقف.

تقف في وضع وسطى بين المعلم والطالب وبذلك تحل مشكلة التناقض بين الطالب والمعلم، فالعلاقة الحوارية التى تنشأ بينهما تساعدهما على الوعى بمادة التعليم، وبذلك يصبح التعليم ممكناً وفاعلاً ومجدياً لكل من المعلم والطالب. حيث أنه لا يوجد طرف يملك الحقيقة بمفرده، والآخر لا يملك شيء . لكن الحقيقة موجودة ويسعوا إليها معاً وفق منهج الحوار والنقاش.

وفي ضوء ما سبق يتبين لنا أن التعليم الذى يعالج المشكلات هو وحده القادر على حل التناقضات التى تحول دون تحقيق الحرية. ففى هذا التعليم ينتفى وجود معلم الطالب وطالب المعلم، ويحل مكان هذه العلاقة علاقة أخرى جديدة هى علاقة المعلم والطالب والمعلم معاً فى حل المشكلات ففى هذه العلاقة لن يصبح المعلم هو وحده الذى يدرس، لأن المعلم فى العلاقة الجديدة يتعلم أيضاً من خلال حواره مع الطلاب. كما أن الطلاب لا يدرسون فقط. بل أنهم يعلمون أيضاً ويبدو من ذلك أن كلاً من الطلاب والمعلمين يشتركون فى عملية نامية واحدة، وفي ظل هذا الأسلوب. فإن السلطة تكون للحرية وليس لأية جهة أخرى وفى ظله أيضاً لا يوجد واحد يدرس وآخر يتعلم وإنما الجميع يتبادلون المعرفة حيث يتوسطهم العالم فى هذه الممارسة. وهكذا يختلف مفهوم هذا الأسلوب عن مفهوم التعليم التلقينى الذى تظل المعرفة فيه وقفاً على المعلم وحده. ويظل الطالب يتلقى المعلومات ويسترجعها وقت الحاجة إليها دونما أدنى فائدة تذكر أو حتى وعى بها وبأهميتها وبدورها الاجتماعى والسياسى.

وأخيراً. فإن سيادة نمط التعليم عن طريق طرح المشكلات من خلال التربية الحوارية أو التربية الإشكالية. يتوقف بدرجة كبيرة على تغييرات

جوهـرية فـى بنية وتوجه النظام السياسى المسيطر، لأننا لا يمكن لنا أن نتصور أن سـيادة مـثل ذلك النوع من التعليم يمكن أن تكون ممكنة بغير إرادة سياسية واجتماعـية تسعى إلى تكوين مواطنين أحرار قادرين على المساهمة والمشاركة فى حـل مشكلات واقعهم وأيضاً قادرين على المشاركة فى صنع القرار السياسى فى المجـتمع. سـوف يـتوقف سيادة ذلك النوع من التعليم بدرجة كبيرة، على دور القـوى الـسياسة والاجتماعـية التى تسعى إلى تغيير الواقع، والسعى نحو واقع جديد ذو أفق أكثر اتساعاً قادر على إحداث إجماع وطنى حول القضايا المثارة.

ولا شـك أن ذلـك الأمـر لكى يتحقق لابد أن يكون محور وهدف وغاية العملية التعليمية تدور انطلاقاً من التسليم بما يلى[١٤]:

- الإيمان العميق بالإنسان وبقدرته على تغيير واقعه وعالمه.
- النظـر إلى المعـرفة علـى أنهـا عملية بحث وليست عملية تلقين وأنه لا يوجد جهل مطلق أو حكمه مطلقة.
- النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة وليس وضعاً ثابتاً فيزيقياً واجتماعياً.
- أن الوعى والنظرة الناقدة مفتاح الطريق إلى التعليم وفهم العالم وتغييره.
- أن التعليم عملية تغيير اجتماعى وتحرير اجتماعى وسياسى.

إنه بدون أن تكون تلك القضايا هى مسلمات أساسية لوضع أى محتوى تعليمـى أو بناء أى عملية تعليم. فإن التعليم سوف يظل يدور فى فلك التقلينية والبنكـية التـى يعانـى منهـا. ولن تتاح أى فرصة أمامنا لكى نبنى نظام تعليمى جديد يساعدنا على تكوين الشخصية الحرة، القادرة على امتلاك الوعى بدورها وأهميتها فى تغيير الواقع، والسعى نحو خلق وبناء واقع جديد.

إنـنا لا نـستطيع الحـديث عـن بناء نظام تعليمى جديد يحقق الغايات الـسابقة، إلا إذا سـلمنا بـأن المعـرفة المقدمة لطلابنا لا نفع فيها، وأنها معرفة يقيـنية وليـست نـسبية تـؤمن بالـتغير، وأن تغـيير مفهومـنا عـن المعرفة سوف يـساعدنا بدرجـة كـبيرة علـى بناء النظام التعليمى الجديد، والذى لا يجب أن يكـون بـناؤه حكراً على جماعة الاختصاصيين وخبراء التربية، وإنما يستلزم أن يكـون ذلـك قضية وطنية تدعى لها كافة القوى الوطنية والاجتماعية والسياسية فـى المجتمع، على اعتبار أن التعليم لم يعد شأناً تربوياً فقط، بل أصبح قضية وطنية وسياسية بالدرجة الأولى.

المراجع والهوامش

١- شبل بدران ، "المؤسسة التعليمية والتطرف"، مجلة التربية المعاصرة، العدد ٣١، مارس ١٩٩٤، ص ٣١٢.

٢- لويس التوسير، دراسات لا إنسانية، ترجمة : سهيل القش (بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨١)، ص ص٧٤ — ٧٥.

٣- شبل بدران، صناعة العقل، كتاب الأهالى رقم ٤٤، القاهرة، ١٩٩٣، ص ص١٥٣ — ١٦٠.

4- M. Carnoy, H. Levin, The Limits of Educational Reform, (N.Y. 1976). PP. 269 – 280 .

٥- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٥)، ص ص ١١٣ — ١١٤.

٦- أحمد صيداوى وآخرون، الإنماء التربوى، (بيروت، معهد الإنماء العربى، ١٩٨٢)، ص ص ٤٩ — ٥٠.

٧- كمال نجيب، المدرسة والوعى السياسى، كتابات التربية المعاصرة، العدد٣، الإسكندرية، دار النيل، ١٩٩٢)، ص٦٤.

8- Paulo Friere, Pedagogy of The Oppressed, (Harmondsworth, Pengunin Books, 1975), PP. 52-65.

9- Ibid., PP. 46 – 47 .

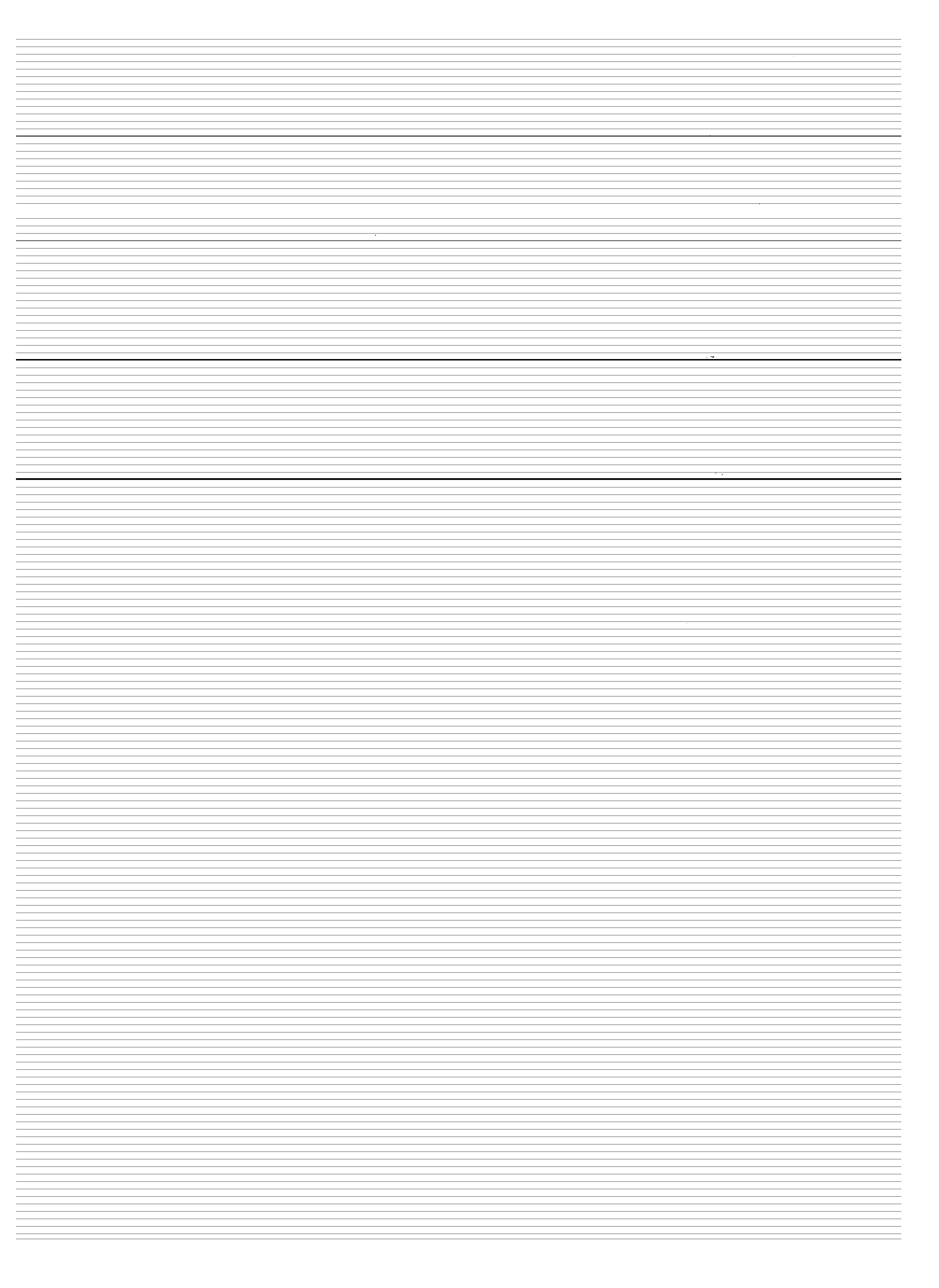
١٠-فؤاد زكريا، خطاب إلى العقل العربى، كتاب العربى، ١٧، الكويت، ١٩٨٧، ص ص٨٠ — ٨٣.

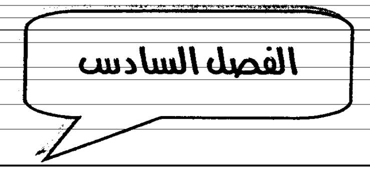
11- Paulo Friere, Op. Cit., PP. 54 – 62.

١٢-محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر المعاصر، مرجع سابق، ص ١١٦.

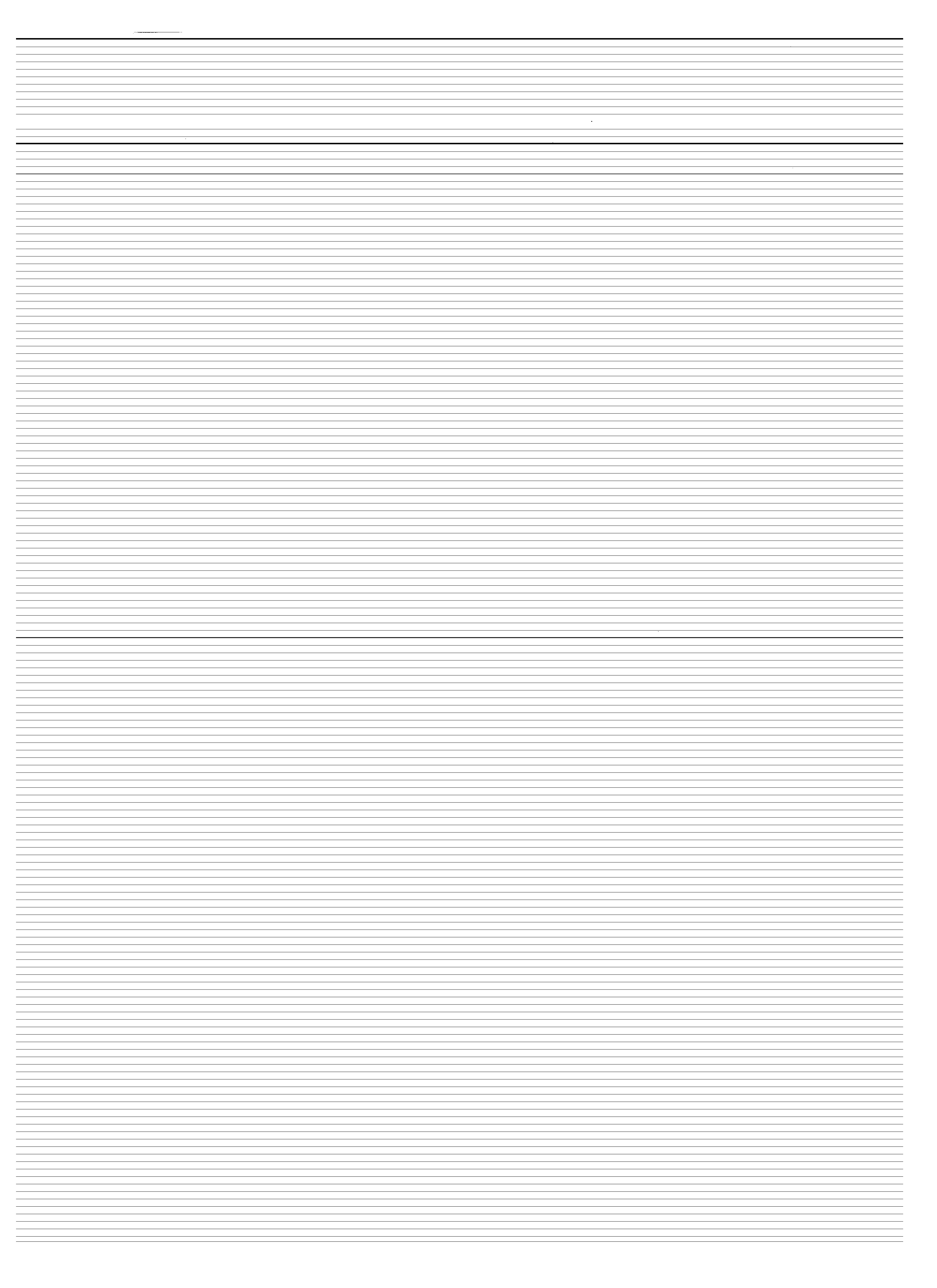
١٣-المرجع السابق، ص ص ١١٦ — ١١٧.

14- Paulo Friere in : *Education* : the Practice of freedom (London, Writers and Readers, 1978), PP. 42 – 45.





التعليم فى عصر الانفتاح الاقتصادى



مقدمــة :

تـشكل هـذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى — بل والعربى — أخطر الفـترات التى مر بها، حيث شهدت انكسار لحركات التحرر الوطنى، وغياب تام للمشروع الوطنى الهادف لبناء اقتصاد مستقل، وتحقيق تنمية بالاعتماد على الـذات، كما شهدت حضور طاغى للروح الإقليمية، والاندماج فى فلك التبعية، والدخـول بخطـوات متـسارعة إلى مـنظومة الـنظام الـرأسمالى العالمـى، والتقسيم الـدولى للعمـل، والإخـلال بمـوازين القوى العالمية، والانخراط بالكامل فى فلك الـسياسة الأمـريكية. العـداء السافر للمرحلة الناصرية ولأى شعار وطنى يقترب مـن مـسميات، الاشـتراكية. أو الـوحدة العربية. أو مصالح الطبقات الكادحة. ولقـد تكفل جهاز الإعلام الرسمى بالقيام بتلك المهمة، إلى جانب السماح للقوى الرأسمالية التقليـدية بالخـروج مـن أوكارهـا. ودفعهـا دفعاً إلى مراكز الصدارة الإعلامـية، ناهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التى أخذت تهيل التراب فوق كل منجزات المرحلة السابقة.

ولقـد تـصدرت قـضية التبعـية، العديد من الدراسات والأبحاث الجادة التـى حاولـت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الأصعدة المجتمعية. ولم تبرز تلك الكـتابات عـن التبعـية بهـذا الشكل والحجم، إلا فى تلك الحقبة وللآن. لذلك فإنـنا سـنحاول هـنا — كما سبق أن حاولنا فى الجزء السابق — أن نكشف عن الطبـيعة الطبقـية لبنـية الـنظام الـسياسى وفكـر النخـبة الحاكمـة، والتمايزات الجوهـرية، مـن الناحـية الإيديولوجـية التـى تفـرق بـين تلـك الفـترة، والفترة الـسابقة. ودور التعلـيم متمـثلاً فـى سياسـته فى هذه الإيديولوجية التى سادت المجـتمع المـصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ — ١٩٨٥. ومن هنا فإن التساؤلات الرئيـسية التى نحاول الإجابة عنها هى ذاتها المتضمنة فى الجزء السابق وهى:

ما هى الإيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة؟ وما هى التضمينات التربوية لتلك الإيديولوجيا؟ وإلى أى مدى كان التباين الإيديولوجي معبراً عنه تربوياً؟

أولاً : الأبعاد المجتمعية

اتسمت هذه الفترة بتحولات اقتصادية واجتماعية وتربوية بالغة التجذر. أحدثت تصدعاً فى بنيان المجتمع المصرى برمته، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فردية للرئيس المؤمن "السادات"، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الانفتاح الاقتصادى التى دشنت نشاطها بصدور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام استثمار المال العربى والأجنبى وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والذى يعتبر أخطر تغيير فى البنيان القانونى للاقتصاد المصرى منذ التأميمات الكبرى فى الستينات، بينما يرى الماركسيون والراديكاليون أن سبب ذلك يعود إلى تبنى النظام السياسى لتوجهات مجتمعية أدت إلى اندماج النظام الاقتصادى – الاجتماعى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى. والشيء الملفت للنظر أن الجميع – ماعدا قلة – تعاملوا مع هذه المرحلة باعتبارها منفصلة أو منقلبة عن المرحلة السابقة، وهذا يخالف ويتناقض مع القوانين الاجتماعية المتعارف عليها، فالمرحلة الحاضرة، تولد فى أحشاء السابقة، والآتية تتخلق فى الحاضر، وهكذا ..

ومن هنا فإن ما تم فى السبعينات والثمانينات لم يكن يتم لولا وجود مصالح اقتصادية واجتماعية وسياسية لفئات وطبقات اجتماعية بعينها، كان لها المصلحة الأولى فيما تم. بل إن فئات اجتماعية كانت فى قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصرية. كانت عماد المرحلة الحالية. بل هى التى مهدت

وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التى أدت إلى ما تم فى السبعينات. كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية فى تطور الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية. إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقى بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التى تخلقت فى الستينات، والطفيليون الجدد فى السبعينات، وكل ذلك بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية والرأسمالية العالمية.

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه اقتصادياً وسياساً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة. وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر، نظراً لتشابك المصالح الاقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنة. ونظراً لأن ما تم فى الستينات لم يؤطر ويؤصل لتغييرات جوهرية فى البنى الاجتماعية الطبقية، أو فى البنى السياسية والتنظيمية التى كان يناط بها الدفاع عن المصالح الاجتماعية للمستفيدين من المرحلة الناصرية، ولكن ما تم كان من الهشاشة لدرجة انكساره سلمياً — دون أدنى درجات الصراع الاجتماعى — أمام أول تغيير. إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات تم زرعها فى الستينات، ولم يكن وليد حقبة السبعينات فقط. ولكى نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلى:

أيديولوجية التبعية :

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية للطبقات والفئات الحاكمة فى تلك الفترة، مسمى إيديولوجية التبعية؟ وهل يجوز إطلاق مسمى أداة تفسيره وتحليلية لشروط التخلف. بوصفها تعبير فكرى تبنته الطبقات والفئات الحاكمة فى تلك المرحلة ومازالت؟ نحن فى البداية نود أن نقول أن هذا المسمى

إنما نقصد به – سواء صح ذلك أو لم يصح – التوجه الفكرى – الاقتصادى والاجتماعى والسياسى للطبقات التى تقلدت مقاليد الحكم فى مصر فى حقبة السبعينات وما تلاها، على اعتبار أنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت فى سياسات وتشريعات اقتصادية وسياسية، مبلورة فى نهاية التحليل شكل وبنية النظام السياسى وتعبيراته الطبقية. وقبل الاسترسال فى توضيح المرتكزات الاجتماعية والطبقية للتبعية التى تعمقت فى تلك الفترة، نقول أننا لن نطرح موضوع التبعية برمته، حيث أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التى عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها[1] ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعية فى علاقته بالتحالفات الطبقية التى تمت داخلياً وكذلك فى علاقته بالنظام الرأسمالى العالمى.

فالتبعية هى ظرف موضوعى تشكل تاريخياً، ينطوى على مجموعة علاقات اقتصادية وثقافية وسياسية وعسكرية وتربوية، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولى، يتم بمقتضاها توظيف موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالى العالمى. والغرض الأبعد من شبكة العلاقات التى تنشأ بين قلب النظام الرأسمالى العالمى، والمجتمعات التابعة (ويطلق عليها الأطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الاجتماعى وبسط نفوذه على أوسع رقعة ممكنة من العالم، مع الاحتفاظ للدول التابعة بدور متدن فى التقسيم الدولى للعمل. وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى تمشياً مع مقتضيات تعظيم النمو فى دول القلب من جهة، واستجابة للضغوط والمقاومة التى تولد من جانب حركة التحرر الوطنى فى البلدان التابعة من الجهة الثانية. وتمارس دول القلب الرأسمالى

هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الاقتصادية والعسكرية وأجهزتها الثقافية والتربوية) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات المالية ذات النفوذ الدولى (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الاحتكارية العالمية الكبرى، الشركات متعددة الجنسية[٢].

كما أن أوضاع التبعية تؤدى إلى تعطيل الإرادة الوطنية للدول التابعة وفقدانها السيطرة على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجددها. إذ يتم رسم سياسات التطور الاقتصادى والاجتماعى ليس انطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة، وإنما انطلاقاً من احتياجات النمو الرأسمالى (وإعادة الإنتاج الموسع) فى دول القلب الرأسمالى، ليس اعتماداً على أقصى تعبئة ممكنة للموارد المحلية، وإنما من خلال تكريس الاعتماد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية، ليس من أجل بناء قدرة اقتصادية ذاتية تضمن الانطلاق على التنمية على أساس داخلى مستقل، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعة فى التقسيم الرأسمالى العالمى للعمل واستمرار الطبيعة الذيلية للكيان الاقتصادى لهذه الدول فى إطار الاقتصاد الرأسمالى العالمى[٣].

وهكذا تظل البنية الاقتصادية والاجتماعية للدول التابعة بنية متخلفة، بمعنى إنها بنية فاقدة لشروط التكامل الذاتى، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الاستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك، ويستهلك المجتمع مالا ينتج) مفتقرة إلى عناصر التجدد الذاتى. ومن هنا يمكننا القول بأن التبعية هى جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هى فى التحليل الأخير عملية تحرر اقتصادى اجتماعى سياسى وثقافى وتربوى، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطرة على شروط تجدده، ومن أجل إتاحة الفرصة للإرادة

الوطنية لمارسة دورها المفتقد فى صنع التنمية والاستقلال الوطنى على كافة الأصعدة.

كما ترى نظرية التبعية أيضاً، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول الهوامش ودول المركز، تتم بواسطة الفئات الاجتماعية المسيطرة فى الهوامش (والتى تخضع بدورها للفئات صاحبة السيادة فى المركز). ولقد أوضحت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمة فى الدول التابعة تحافظ دوماً على علاقات اقتصادية وثقافية وطيدة مع بلدان المركز، وتقوم بتنظيم اقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالى العالمى، وبطبيعة الحال، فهى الفئة الاجتماعية الوحيدة المستفيدة من هذه الترتيبات الاقتصادية.

ومن هنا تقرر التبعية أن تطور الأحوال الاقتصادية فى البلدان التابعة وفقاً لطبيعة موقف التبعية — يقتصر عادة على الطبقات المسيطرة فى هذه البلدان. والسبب فى ذلك ليس كما يدعى غالباً مردود للعوائق المتوارثة من المجتمع الإقطاعى أو التقليدى، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائد فى النظام الرأسمالى العالمى: بناء اجتماعى طبقى تسانده، وتحافظ عليه مجموعة من المؤسسات السياسية، ونظام اقتصادى ينتج سلعاً لفئة محدودة من ذوى الدخول المرتفعة والمتوسطة، وقادر على توظيف نسبة ضئيلة من قوى العمل فى قطاعاته الحديثة[٤]. وفى أثناء دمج الاقتصاد المحلى للدول التابعة بالاقتصاد الرأسمالى العالمى يتم تكامل الصفوة الحاكمة فى التوابع مع نظام اقتصادى واجتماعى وسياسى يتخطى الحدود القومية لبلدانها، وتعمل هذه الصفوة على تمثيل مصالح الرأسمالية العالمية.

ومع تقدم عملية تدويل البلدان التابعة، أصبح من العسير النظر إلى العملية السياسية كصراع بين أمة وأخرى تناصبها العداء. حيث تدرك الأخيرة

كقوى إمبريالية خارجية. فالواقع. أن عدو الأمة يقع داخل هذه الأمة .. بين المواطنين المحليين. وفي فئات اجتماعية متباينة. علاوة على ذلك. فإدراك احتلال الأمة — بالمعنى السالف — ليس عملية يسيرة، هناك فئة قليلة من الآخرين بالمعنى الثقافي والقومي، تمثل تواجد العدو — فيزيقياً(*).

هذه هي حال التبعية باختصار شديد. وهي الحالة التي تبنتها الفئات الحاكمة في مصر في السبعينات وما تلاها .. وهي حال لا تعود إلى العوامل الخارجية — الإمبريالية — بل تعود بالدرجة الأولى إلى توافق المصالح الطبقية بين النخب الحاكمة في مصر. والنخب الرأسمالية في دول المركز وعلى وجه التحديد في النظام الرأسمالي العالمي بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي تعقيبه على ندوة قضايا فكرية (التبعية .. الخطر .. والمواجهة) حاول الأستاذ "محمود أمين" أن يطرح وجهة نظره حول مسمى إيديولوجية التبعية، بقوله: إن إيديولوجية التبعية تكمن أساساً في سيادة ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعي النفعي، أو الفكر التكنولوجي البرجماتي، والذي يمكن أن يلخصه المثل الشعبي المشهور اللي تكسب به .. العب به هذا هو الجذر الفكري الذي ينتشر ويعشعش في مناهج التفكير والسلوك في حياتنا، وتغذية مختلف وسائل الإعلام والثقافة والتعليم، فضلاً عن الممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة التي تغذيه وتقدم له نماذج مهمة مؤثرة. إن هذا الفكر هو الإيديولوجية الأساسية للتبعية الذي يسهم في إعادة إنتاجها باستمرار وفي إشاعتها وترسيخها في عقول وسلوك الناس. إن هذه الإيديولوجية تستعين بظاهر العلم بأدواته وأجهزته التكنولوجية استعانة خارجية لمصلحة البزخ والترف والمتعة الرخيصة والاستهلاك دون تعرف حقيقي على ما وراء هذه الأدوات من علم. ودون إنتاج لها.

وأكاد أقول أن هذه الإيديولوجية التكنولوجية الوضعية النفعية هي الإيديولوجية التي تسود اليوم في مختلف البلاد العربية وخاصة النفطية منها، وليس في مصر وحدها لا في السياسات والسلوك الاجتماعي فحسب، بل كذلك في بعض مناهج الدراسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية التي تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقني الوصفي الخارجي دون تعمق للظواهر الصراعية، فضلاً عن الرؤية التجزئية والحلول الجزئية للظواهر. على أن هذه الإيديولوجيا الوضعية النفعية تقيم تركيباً توفيقاً ثنائياً مع التيار الديني السلفي، وتكاد تتشكل منها الظاهرة الإيديولوجية السائدة المعبرة بحق عن التبعية السائدة، وما أكثر المظاهر التي تصدمنا يومياً، والتي تعبر عن هذه التوفيقية الثنائية بين التكنولوجيا النفعية والتدين الظاهري الجامد[1].

أن هذه التوفيقية والثنائية نراها متجسدة في الخطاب السلفي — الذي نمى وترعرع في السبعينات — المتناقض، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية ككل واحد، فهو يرى التبعية في مستوى الفكر، فيرفض الفكر ولا يرفض التكتيك التابع، ولا الأدوات التي تقوم بتوزيعه، لذلك فهو يتعامل مع الاستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعة، أن رفعت شعار، دولة العلم والإيمان، معتقداً أن مقاومة التبعية هي مقاومة فكرية وأخلاقية بالمعنى المجرد، ولا شك أن هذا الوعي المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينية، بل يعكس تخلف الشروط الاجتماعية والاقتصادية وتزييف الوعي، واتساع حجم البروليتاريا الرثة، وضعف الطبقة العاملة المصرية، إلى جانب دور وسائل الإعلام والجهاز المدرسي — نظام التعليم القائم — في المجتمع المصري في تزييف الوعي الاجتماعي.

ولا شك أن تلك الإيديولوجيا قد تجسدت فى مصالح طبقات وفئات اجتماعية، تحالفت لتحقيق مصالحها، وعبرت عن نفسها من خلال توجيهات النظام السياسى والنخبة الحاكمة فى تلك الفترة. وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الإيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصرية، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً، وتمايزت بتبنيها لنظرية التوازن فى مواجهة نظرية الصراع باعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازية الصغيرة.

ثانياً : مآزق النظام التعليمى

يرتبط مآزق النظام التعليمى فى مصر، منذ اللحظة الأولى، بهيكل سوق العمل وعدم وضوح معالمه على حد تعبير الخبيرين الدوليين د. سمير رضوان وبنت هانسن فى تحليلهما حول سوق العمل فى مصر[٧] اللذين يصفانه بعدم التكيف (التوازن) **Unequlibrium** نظراً لغياب تخطيط للعمالة سواء على مستوى العمالة الحكومية أو القطاع الرأسمالى الفردى.

بيد أن ذلك لا ينفى جوانب أخرى أو مظاهر أخرى لهذه المآزق، الذى يحاول البعض التغاضى عن أسبابه الحقيقية والاستغراق فى الحديث حول ترشيد مجانية التعليم.

ومن أبرز مظاهر أزمة النظام التعليمى – بخلاف غياب الفلسفة المحددة – يمكن حصر المظاهر التالية :

أولاً : قصور النظام عن استيعاب كل الأطفال فى سن الإلزام وبالتالى زيادة معدلات الأمية عاماً بعد آخر بدلاً من تقلصها ولهذا أبعاد اجتماعية واقتصادية سوف نتعرض لها فيما بعد.

ثانياً : ازدحام وتكدس يؤدى غالباً إلى ضعف الأداء وتتخذ هذه المظاهر شكل تعدد الفترات الدراسية فى اليوم الواحد بما يشكله من عبء نفسى على المدرسين وسوء استخدام لمرافق التعليم وتدنى مستوى العلاقةالتربوية بين التلاميذ من جهة والمدرسين من جهة أخرى.

ثالثاً : قصور فى التجهيزات العملية والمعملية بالمدارس. وغياب التنسيق والربط بين الأداء النظرى التعليمى والممارسة الإنتاجية العملية (التعليم الفنى والصناعى).

رابعاً : تأثير كل ذلك مع مناخ ثقافى "باروكى" على عقلية النشء وسيادة نسق قيم غير إيجابى (مثل الغش فى الامتحانات والدروس الخصوصية.. إلخ)[8].

خامساً : اختناقات فى أداء النظام ككل. وعدم سيولة وانسيابية كل مستوى تعليمى أعلى من استيعاب المتخرجين من المستوى الأقل (التعليم الثانوى الفنى والتعليم الجامعى مثلاً) فتشجيع التلاميذ على الالتحاق بالتعليم الفنى يأتى عبر إعادة النظر فى أولوية الالتحاق بالتعليم الفنى الجامعى (كليات الهندسة والطب .. إلخ) بحيث تكون الأولوية للمتفوقين من المستوى الثانوى الفنى .. إلخ.

سادساً : تدنى حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة، مما يعوق كفاءة العملية التعليمية والتربوية فى تلك المدارس. ويجعل تلك العملية عبارة عن إهدار للوقت والجهد المبذول ويوسع من نفوذ "المدرسة الموازية" الدروس الخصوصية، ويجعلها بديلاً حقيقياً للمدارس الرسمية، فقد بلغ عدد المدارس عام ١٩٨٥ حوالى ١٢٥١٥ مدرسة منهم حوالى ٧٧٨٦ مدرسة صالحة و٩٩٤٥ مدرسة غير صالحة للاستخدام وفى حاجة

إلى إصلاح ولا توجد بها مرافق أو مياه أو كهرباء وغير صالحة بدرجة أو بأخرى للقيام بالعملية التعليمية والتربوية والجدول التالى يوضح ذلك جلياً.

على أية حال سوف نتناول التصور الكمى فى إعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم فى كل مرحلة ثم نتبعها بتحليل أهم سمات واتجاهات التعليم فى مصر حالياً وفى المستقبل المنظور.

جدول رقم (١) [٩]

بيان عن حالة الأبنية التعليمية للمدارس الرسمية والمعانة فى عام ١٩٨٥

المرحلة التعليمية	عدد المدارس	مدى صلاحية المبنى			عدد المدارس غير المزودة بالكهرباء	عدد المدارس غير المزودة بمياه الشرب الجارى	عدد المدارس التى تنقصها المرافق الصحية
		صالح تماما	غير صالح	يحتاج للإصلاح			
الابتدائى	٩١٧٠	٥٤٢٢	٩٥٩	٢٧٨٩	٣٦٣٣	٧٢١	٢٣٥
الإعدادى	٢٢٥٤	١٥٣٨	٧٢	٦٤٤	٣٢٤	٨٣	٦٠
الثانوى العام	٤٦٧	٣٦٦	٧	٩٤	٢٤	٧	٤
الثانوى الصناعى ٣ سنوات	١٤٨	١٠٦	٨	٣٤	١	–	–
الفنى الصناعى ٥ سنوات	١٤	١٣	١	–	–	–	١
الثانوى الزراعى ٣ سنوات	٦٢	٤٩	١	١٢	٢	–	–
الثانوى الزراعى ٥ سنوات	٢	٢	–	–	–	–	–
الثانوى التجارى ٣ سنوات	٣٠٣	٢٢٧	٧	٦٩	١٥	٣	٢
الفنى التجارى ٥ سنوات	٤	٤	–	–	–	–	–
دور المعلمين والمعلمات	٩١	٥٩	٨	٢٤	١	–	–
الجملة	١٢٥١٥	٧٧٨٦	١٠٦٣	٣٦٦٦	٤٠٠٠	٨١٤	٤٠٢

ثالثاً : التطور الكمى فى التعليم

سوف نتناول هنا التعليم قبل الجامعى، على أن نخصص أجزاء مستقلة لكل فرع من هذه الفروع وكل مستوى تعليمى متبعين الأسس التى

اتبعناها في تحديد الأنساق الاجتماعية والاقتصادية للتعليم (التعليم الحكومى العام – التعليم الأزهرى – التعليم الخاص واللغات . إلخ)

أولاً : التعليم الرسمى العام

يتمثل التعليم الرسمى (العام) فى المدارس والمؤسسات التعليمية . التى تتولى الحكومة الإنفاق عليها عن طريق وزارة التربية والتعليم. ويشمل هذا النوع من التعليم على المراحل التعليمية التالية :

التعليم الأساسى (الابتدائى – الإعدادى) التعليم الثانوى العام والتعليم الثانوى الفنى.

١– التعليم الأساسى

استقر النظام التعليمى فى مصر منذ عام ١٩٥٦ على تقسيم مراحل التعليم فى صورته التى ظل عليها قبل صدور القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، والذى دمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مرحلة إلزام واحدة وأطلق عليها "التعليم الأساسى".

وقد فضلنا فى إطار تحليلنا الإحصائى الراهن – أن نتبع التقسيم اللاحق على عام ١٩٨١ ليسهل العرض مع تأجيل مناقشة المناهج التعليمية والتربوية المتبعة ومدى فعاليتها لحين الانتهاء من عرض تطور التعليم الإعدادى (الحلقة الثانية من التعليم الأساسى).

وبادئ ذى بدء، نشير إلى حقيقة كون التعليم الابتدائى (٦ سنوات إلى ١٢ سنة) يشكل أخطر وأهم مراحل التعليم والتربية بالنسبة للنشئ سواء على الصعيد السيكلوجى (النفسى) أو على الصعيد التربوى والتعليمى. صحيح أن المدرسة تشكل أحد طرفى المعادلة الصعبة بالنسبة للطفل، حيث يمثل المنزل والأسرة الطرف الثانى إلا أن فاعلية النظام التعليمى وتأثير النظام القيمى وتوافر

إطار فعال للقدوة بالمدرسة يؤثر تأثيراً خطيراً على المسار المستقبلى لفهم وممارسة الطفل.

وفقاً لنتائج التعداد لعام ١٩٧٦ فقد تبين أن ٣١,٦٪ من إجمالى سكان الجمهورية هم من الأطفال دون سن ١٢ سنة مقابل ما نسبته ٣٥,٥٪ فى تعداد عام ١٩٦٠ وإذا أخذنا بهذه النسب حتى عام ١٩٨٤ فإن تقديرنا لعدد الأطفال الذين هم فى سن الإلزام (٦ — ١٥ سنة) يصل إلى ١٥ مليون طفل(١٠) فإن مقارنة هذا العدد بهؤلاء الملتحقين بمرحلتى التعليم الابتدائية والإعدادية يظهر لنا عدد هؤلاء الذين يضافون لرصيد الأمية فى البلاد (التسرب).

حجم التسرب من التعليم الأساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام — (التلاميذ المقيدين فى مدارس الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والإعدادية).

= ١٥ مليون طفل — (٧,٢٤٣,٩٩٨ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠١) .

= ١٥ مليون — ٧,٨١٧,١٣٣ .

حجم التسرب من التعليم الأساسى عام ١٩٨٤/٨٣ = ٧١٨٢٨٦٧ طفلاً.

أى أن نسبة التسرب تعادل ٥٢,١٪ من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام بالبلاد.

وهى نسبة تنطبق غالباً على الأطفال الذين يدخلون سن الإلزام كل عام، وهنا نستطيع أن نشير إلى أن هناك عدد ليس بقليل من الذين يلتحقون بالتعليم الأساسى (الابتدائى والإعدادى) يتم ارتداده إلى الأمية بعد فترة انقطاع وعدم استكمال دراستهم فى المراحل اللاحقة حيث تشير بعض المصادر إلى أن نسبة المقيدين بالتعليم الإعدادى إلى السكان فى سن (١٢ — ١٥ سنة) قد انخفضت من ٦٠٪ عام ١٩٧٨/٧٧ إلى ٤٩,٢٪ عام ١٩٨٣/٨٢ والسبب كما تؤكد

هـذه المـصادر هو اتجاه عدد كبير من هؤلاء إلى العمل والانخراط فى سوق العمل المصرى بالريف والمدينة.

بيد أن السمة الغالبة للأمية فى مصر، هو ارتفاع نسبة الإناث الأميات فبيـنما كانـت ٨٤٪ فـى عـام ١٩٦٠ انخفـضت إلى ٧١٪ فى تعداد ١٩٧٦ وإن ظلـت هـذه النـسبة مـرتفعة إلى حـد كـبير والجـدول الـتالى يشير إلى تطور عدد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية.

جدول رقم (٢)[١١]

تطور إعداد الملتحقين بالمرحلة الابتدائية خلال الفترة ٧٥ — ١٩٨٤

	البنية التعليمية		عـدد الطلبـة					٪	كثافة
	مدارس	فصول	بنون	٪	بنات	٪	الإجمالى	للزيادة السنوية	الفصل
١٩٧٦/٧٥	١٠٣٤٦	٩٩٤٧١	٢٥٣٥٦٦٣	٪٦٢	١٥٨٥٢٧٣	٪٣٨	٣١٢٠٩٣٦	—	٤١
١٩٧٧/٧٦	١٠٥٦٩	١٠١١٦٣٥	٢٥٤١٥٠٥	٪٦١	١٦١٠٤٥١	٪٣٩	٤١٥١٩٥٦	٪٠,٨	٤١
١٩٧٨/٧٧	١٠٨١٨	١٠٤١٨٠	٢٥٦٠١٣٠	٪٦١	١٦٥١٢١٥	٪٣٩	٤٢١١٣٤٥	٪١,٤	٤٠
١٩٧٩/٧٨	١١٠٥١	١٠٧٤٠٤	٢٥٨٩٦١٥	٪٦٠	١٦٩٧٥٠٩	٪٤٠	٤٢٨٧١٢٤	٪١,٨	٤٠
١٩٨٠/٧٩	١١٣٥٦	١١١٣١٥	٢٦٦٣٨٤٦	٪٦٠	١٧٧٠٧١١	٪٤٠	٤٤٣٤٥٥٧	٪٣,٤	٤٠
١٩٨١/٨٠	١١٦٣٠	١١٤٢٢٧	٢٧٠٩٨٩٣	٪٦٠	١٨٢٨١٦٥	٪٤٠	٤٥٤٨٠٥٨	٪٢,٦	٤٠
١٩٨٢/٨١	١١٧٦١	١١٧٤٦٠	٢٨٠٧١٥٤	٪٥٩	١٩٤١٢٦٠	٪٤١	٤٧٤٨٤١٤	٪٤,٤	٤٠
١٩٨٣/٨٢	١٢٠١٣	١٢١٤٣٧	٢٩٤٨٧٨٦	٪٥٩	٢٠٨٧٨٢٢	٪٤١	٥٠٣٦٦٠٨	٪٦,١	٤١
١٩٨٤/٨٣	١٢٣٧٥	١٢٥٧٧٨	٣٠٩٣٧٩٧	٪٥٨	٢٢٥٥٧٨٢	٪٤٢	٥٣٤٩٥٧٩	٪٦,٢	٤٢

وقـد دلـت دراسات اقتصادية إلى أن قيمة الفاقد فى قطاع الصناعة فى البلاد العربية نتيجـة الأمية تعادل ٢٠٪ من هذا الناتج[١٢].

سـنلاحظ مـن البـيان الـسابق أن كثافة الفصل تحول دون إتمام العملية التعليمـية والتربـوية بـصورة مناسبة وتتضارب بشدة مع مفهوم التعليم الأسـاسى الـذى يـستند إلى فلـسفة تـربط بـين المهـارات النظرية للطفل والمهارات العملية المكتـسبة لتلبـية احتـياجات سـوق عمـل يعانـى مـن اختـناقات فـى بعـض التخصصات المهنية (خاصة مع بداية الحقبة النفطية).

وبمقارنة هذا البيان بتطور التعليم فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (الإعدادية) يمكن معرفة معدلات التساقط بين هذه المرحلة وتلك فى هذه الفترة الحيوية للنشئ فى البلاد.

جدول رقم (٣) [١٣]

تطور أعداد الملتحقين بالمرحلة الإعدادية خلال الفترة ٧٥ — ١٩٨٤

١٩٧٦/٧٥	٢٩٣٧		٨٦٩٤٨٦	٪٦٥	٤٦٩٥٧٧	٪٣٥	١٣٣٩٠٦٣	-	٤١
١٩٧٧/٧٦	٢٨١٩			٪٦٤	٥١٠٢٣٠	٪٣٦	١٤٣٥٥٢٩١٥	٪٧.٢	٤٠
١٩٧٨/٧٧	٣٢١٠	٣٨٥٣٨	٩٦٩٠١١	٪٦٧	٥٤٩٤٦٧	٪٣٦	١٥١٨٤٧٨	٪٥.٨	٤٠
١٩٧٩/٧٨	٣٣٢٩	٣٩٦٥٧	٩٧٩٦٢٦	٪٦٣	٥٦٧٦٨٢	٪٣٧	١٥٤٧٣٠٨	٪١.٩	٣٩
١٩٨٠/٧٩	٣٣١٩	٣٩٥٢٩	٩٦٠٨٤٣	٪٦٣	٥٦٥٦٦٩	٪٣٧	١٥٢٦٤٦٢	٪١.٤	٣٩
١٩٨١/٨٠	٣١٩٩	٣٩٤٢٧		٪٦٢	٥٩٥٦٨٨	٪٣٨	١٥٧٤٢٣٣	٪٣.١	٤٠
١٩٨٢/٨١	٢١٢٣	٤٠٣٦٠	١٠١٧٠١٢	٪٦١	٦٣٥٩٣٧	٪٣٩	١٦٥٢٩٤٩	٪٥.٠	٤١
١٩٨٣/٨٢	٣١٥١	٤٢٥٦٧	١٠٧٩٣٩٠	٪٦١	٦٩٠٤٠٨	٪٣٩	١٧٦٩٧٩٨	٪٧.١	٤١
١٩٨٤/٨٣	٣٢٤٩	٤٥١٨٦	١١٤٧٤٣٤	٪٦١	٧٤٦٩٨٥	٪٣٩	١٨٩٤٤١٩	٪٧.٠	٤٢

تشير بعض المصادر الرسمية إلى أن عدد التلاميذ الراسبين بالصفوف الثلاث (الثانى — الرابع — السادس) من الحلقة الابتدائية عام ١٩٨٤/٨٣ قد بلغ ألف تلميذ أى بنسبة ٤٪ من إجمالى التلاميذ المقيدين بالمرحلة الابتدائية لذلك العام. أما الحلقة الإعدادية فقد بلغ عدد الراسبين فى امتحانات النقل والشهادة العامة نحو ٢٧٥ ألفا أى بنسبة ٨,٩٪ من إجمالى المقيدين بالمرحلة الإعدادية لعام ١٩٨٤/٨٣ [١٤].

وهى نسب غير قليلة تعكس مستوى الأداء فى بعض المراحل التعليمية.

٢- التعليم الثانوى

ظل التعليم الثانوى العام لسنوات طويلة، يمثل بوابة الحراك الاجتماعى Social Mobility لفئات اجتماعية وطبقية عديدة منذ عام ١٩٥٢ وحتى عهد قريب.

ذلك أن مفتاح الانتقال من مستوى التعليم المتوسط إلى التعليم العالى يتأتى هاهنا فى التعليم الثانوى العام. وبالمقابل فإن الأمل فى الانتقال من مستوى اجتماعى إلى مستوى آخر يرتبط بمدى النجاح فى تجاوز حاجز المسافات الاجتماعية هذا. وهكذا ترسخت نظرة امتدت ما قبل ١٩٥٢ وحتى مطلع الحقبة النفطية (١٩٧٤ فصاعداً) أن أساس الترقى الاجتماعى يتحدد بمدى الانتقال بعيداً عن التعليم الفنى (بمختلف مكوناته) إلى العالم الواسع الذى يتيحه التعليم الثانوى العام.

لقد زاد عدد تلاميذ الثانوى العام (المجانى) من نحو ١٠٩ ألف طالب وطالبة عام ١٩٥٧/٥٦ إلى أن بلغ ٣٩٣ ألفا عام ١٩٧٧/٧٦ ثم إلى ٥٥٠ ألفا عام ١٩٨٥/٨٤ ومن جهة أخرى فقد تلاحظ زيادة عدد البنات الملتحقات بالتعليم الثانوى العام خلال نفس الفترة من ١٨,٣ ألف طالبة إلى ١٣٥,٩ ألف طالبة ثم إلى ٢١٠ ألف طالبة على الترتيب، والجدول التالى يوضح الصورة.

جدول رقم (٤) [١٥]

تطور أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوى العام خلال الفترة ١٩٨٤/١٩٥٦

	البنية التعليمية		عدد الطلبة					%	كثافة
	مدارس	فصول	بنون	%	بنات	%	الإجمالى	للزيادة السنوية	الفصل
١٩٥٧/٥٦	٢٠١	٣٥٢٢	٩٠٨٧٧	٪٨٣	١٨٢٧٦	٪١٧	١٠٩١٥٣	-	٣١
١٩٦٧/٦٦	٣١٠	٦٥٩٧	١٧٠٤٥٨	٪٧٠	٧٣٤١٧	٪٣٠	٢٤٣٨٧٥	٪١٢.٣	٣٧
١٩٧٦/٧٥	٦٥٩	٩١٥٥	٢٣٦١٤٣	٪٦٤	١٣٢١٧٦		٣٦٨٣١٩	٪٥,٧	٤٠
١٩٧٧/٧٦	٦٩١	٩٨٥٧	٢٥٦٩٨٢	٪٦٥	١٣٥٨٧٩	٪٣٦	٣٩٢٨٦١	٪٦.٧	٤٠
١٩٧٨/٧٧	٧٣٣	١٠٤١٢	٢٦٨٨٦٢	٪٦٥	١٤٧٣٤٦	٪٣٥	٤١٦٢٠٨	٪٥.٩	٤٠
١٩٧٨/٧٨	٧٤٧	١٠٨٨٥	٢٨٣١٤٠	٪٦٤	١٥٩٩٣٥	٪٣٦	٤٤٣٠٧٥	٪٦.٥	٤١
١٩٨٠/٧٩	٧٨٦	١١٤٨٤	٢٩٨٠١٤	٪٦٤	١٧٠٠٣٨		٤٦٨٠٥٢	٪٥.٦	٤١
١٩٨١/٨٠	٧٨٩	١١٨٩٨	٣٠٧٧٠٨	٪٦٣	١٧١١٥٩	٪٣٦	٤٨٥٨٦٧	٣.١	٤١
١٩٨٢/٨١	٨٠٢	١٢٣٤٦	٣٢١٠٤٠	٪٦٣	١١٦١١٩	٪٣٧	٥٠٧١٥٩		٤١
١٩٨٣/٨٢	٨٢٣	١٢٧٣٧	٣٢٨٢٩١	٪٦٣	١١٩٧٠٧	٪٣٧	٥١٧٩٩٨	٢.١	٤١
١٩٨٤/٨٣	١٥٤	١٣٢٢٣	٣٤١٧٥٣	٪٦٣	٢٠٠٤٧٤	٪٣٧	٥٤٢٢٢٧	٪٤.٧	٤١

يلاحظ المرء أن ثمة تطوراً ملحوظاً فى أعداد الفتيات اللاتى يلتحقن بالتعليم الثانوى العام، وإن ظلت نسبتهن ثابتة تقريباً ٣٧٪ طوال الفترة الممتدة من ٧٥ حتى عام ١٩٨٤ .

هذا من الناحية الكمية، أما من الناحية الكيفية (التربوية والتعليمية) فالمؤكد أن التعليم الثانوى فى مصر يتسم — كما تشير تقارير المجالس المتخصصة بحق — بطابع الانفصال الفكرى والمعرفى ويساهم فى ذلك نظام التشعيب المبكر[١٦] وكذلك انخفاض عدد ساعات العملية التعليمية بحيث باتت لا تتعدى ثلاثين أسبوعاً على الأكثر[١٧] وهو ما أدى غالباً إلى ضعف المستوى التعليمى وبالتالى بروز ظاهرة الغش فى الامتحانات كنمط سلوكى واضح[١٨].

وإذا أخذنا ظاهرة تلقى التعليم فى الفترات المسائية، كمؤشر آخر للأداء فى النظام التعليمى المصرى نقول أن ثمة ضرورة لمراجعة السياسات الراهنة، فنسبة الطلاب الذين يتلقون التعليم فى الفترات المسائية تصل إلى ٣٨٪ فى الابتدائى، ٤٠٪ فى الإعدادى و١٢٪ فى الثانوى العام ونحو ٧٠٪ فى التعليم الثانوى التجارى.

٣- التعليم الثانوى الفنى

من أكثر الأمور إثارة للنقاش فى النظام التعليمى المصرى، هو مركز التعليم الفنى من النظام ككل، ذلك أن هذا النوع من التعليم يرتبط بصورة جدلية بطبيعة النظام الاقتصادى والاجتماعى من جهة وبمستوى الأداء فى المجتمع من جهة أخرى فقبل صدور القانون رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بإنشاء المرحلة الإعدادية، كان هناك نوعان من المدارس الفنية.

الأولى :

المدارس الابتدائية الفنية يدخلها الطالب بعد إتمام المرحلة الأولى ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات.

الثانية :

المدارس الفنية المتوسطة ومدى الدراسة بها خمس سنوات يدخلها الطالب بعد إتمام الدراسة الابتدائية.

وبعد صدور القانون ٢١١ لسنة ١٩٥٣ تحول هذا النظام إلى مرحلتين الأولى وتشمل الإعدادى الفنى والثانية وتشمل الثانوى الفنى.

وقد بلغت عدد هذه المدارس ككل عام ١٩٥٧/٥٦ نحو ١٣٥ مدرسة (إعدادى وثانوى) وبلغ عدد طلابها ٤٢٣٦٣ طالبا وطالبة (منهم ٧٣٢٢ فتاة) ثم زاد عددهم عام ١٩٦٧/٦٦ إلى ٢١٥ مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ١٣٧١١٠ تلميذا (منهم ٣٢ ألف فتاة تقريباً).

وإذا أضفنا إلى هؤلاء مدارس ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات لمختلف المراحل والذين بلغ عدد مدارسهم عام ١٩٥٧/٥٦ (٧٨) مدرسة بعدد تلاميذ بلغ ٣٠٢٥٤ تلميذا زاد فى عام ١٩٦٧/٦٦ إلى ٤٢٥٤٩ تلميذاً بينما انخفضت عدد مدارسهم إلى ٧٢ مدرسة والصورة تبدو على النحو التالى[١٩] :

	عام ١٩٥٧/٥٦	عام ١٩٦٧/٦٦
عدد المدارس الفنية	٢١٣	٢٨٧
عدد التلاميذ	٧٢٦١٧	١٧٩٦٥٩

بيد أن تبدلاً قد طرأ على نظام التعليم الفنى فألغيت المدارس الإعدادية الفنية عام ١٩٦٧ واستبدلت بنظام ثانوى موحد (٣ سنوات — ٥ سنوات) تابع لوزارة التربية والتعليم كما تدعمت نظم التعليم الفنى التابعة لوزارات أخرى (الصحة — الصناعة .. إلخ).

ويشمل هذا القطاع التعليمى حالياً نحو مليون طالب وطالبة موزعون على ٨٩٢ مدرسة تابعة لوزارة التربية والتعليم ونحو ١٧٠ مدرسة تابعة

لوزارات أخرى وأكثر من ٨٩ مركزاً للتدريب تابعة لوزارتى التعمير والشئون الاجتماعية.

جدول رقم (٥) [٢٠]

نسبة التعليم الفنى فى مصر وفقاً للحالة عام ١٩٨٢/٨١ [*][**][***]

م		عدد المدارس	عدد الفصول	عدد الطلاب	ملاحظـــات
١	التعليم الثانوى التجارى	٦٤٩	١٣٢١٧	٤٨٦٥٨٣	تابعة لوزارة التربية والتعليم
٢	التعليم الثانوى التصناعى	١٧٨	٨١٨٠	٨٣٠١٢	تابعة لوزارة التربية والتعليم
٣	التعليم الثانوى الزراعى	٧١	٢٩٥٦	١٠٧٨٠٤	تابعة لوزارة التربية والتعليم
٤	مدارس المعلمين والمعلمات	١١٤	٢٤٩٠	٨٤٥٨٧	تابعة لوزارة التربية والتعليم
٥	مدارس التمريض	١٢٩	...	١١٠٠٠	تابعة لوزارة الصحة
٦	مدارس المسعفين	٢١	...	٢٣٩٦	تابعة لوزارة الصحة
٧	مدارس البريد	١٧	...	١٥٧٢	تابعة لهيئة البريد
٨	مدارس المتطوعين للقوات المسلحة	–	...	٢٩٠٠٠	تابعة لوزارة الدفاع
٩	مدرسة النقل النهرى	١	...	٣٤٦	تابعة لوزارة النقل
١٠	مدرس الحديد والصلب	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب
١١	مدرسة المناجم البحرية	١	...	٢٥٠	تابعة لشركة الحديد والصلب
١٢	مراكز التدريب	٢٥	...	غير متاحة	تابعة لوزارة التعمير والإسكان
١٣	مراكز التكوين المهنى	٣٣	...	غير متاحة	تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية
١٤	مراكز تأهيل المعوقين	٤٨	...		تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية
١٥	مركز تدريب مهارات	٢٠٣	...		تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية
١٦	مراكز صناعية	٥٣	للتدريب المهنى ومعهد تدريب المدربين		تابعة لوزارة الصناعة

وسنلاحظ أن التعليم التجارى يستحوذ على نحو ٥٠٪ من إجمالى الملتحقين بالتعليم الفنى لعام ١٩٨٥/٨٤ فمن جملة الملتحقين بالتعليم الفنى (ويشمل المعلمين والمعلمات) لذلك العام والبالغ عددهم ٨٨٠٢١٨ فإن الملتحقين بالتعليم الثانوى التجارى وحده يبلغون ٤٥٥٧٠٠ طالب وطالبة والحقيقة أن

---

[*] بيانات عام ١٩٨٥ / ١٩٨٦ وتشمل الأقسام الملحقة.

[**] تخرج سنويا نحو ١٠ آلاف عامل فنى ومدة الدراسة ٦ شهور.

[***] تخرج سنوياً ٥ آلاف ومدة الدراسة سنتان.

هـذا المعطـى يمـثل خللاً فى التركيب الراهن للتعليم الفنى، حيث يصعب على سـوق العمل فى البلاد أن يستوعب سنوياً نحو ١٠٠ ألف متخرج من هذا النوع التعليمى فى المتوسط فى ظل أزمة اقتصادية خانقة تمر بها مصر.

جدول رقم (٦)[٢١]

تطور عدد الناجحين فى الامتحانات العامة فى التعليم الفنى العام خلال الفترة ١٩٧٦/٧٥ – ١٩٨٤/٨٣

	الثانوى التجارى		الثانوى الصناعى		الثانوى الزراعى		الإجمالى
	العدد (١)	الزيادة السنوية ٪	العدد (٢)	الزيادة السنوية ٪	العدد (٣)	الزيادة السنوية ٪	١+٢+٣
١٩٧٦/٧٥	٥٣٥٦٧	–	٢٨٤٥٥	–	١٠٦١٣	–	٩٢٦٣٥
١٩٧٧/٧٦	٦٨١٧٣	٪٢٧,٣	٣٠٥١٢	٪٧,٢	١١٩٣٢	٪١٢,٤	١١٠٦١٧
١٩٧٨/٧٧	٧١٦١٩	٪٥,٠	٣٠٨٠٤	٪١,٠	١٢٢٦٠	٪٢,٧	١١٤٦٨٣
١٩٧٩/٧٨	٧٥٦٢٥	٪٥,٦	٣٣١١٠	٪٧,٥	١١٥٧٨	٪٥,٧	١٢٠٣١٣
١٩٨٠/٧٩	٨٢٥١١	٪٩,١	٣٨٩٧٣	٪١٧,٧	١٣٩٣٢	٪٢٠,٣	١٣٥٤١٦
١٩٨١/٨٠	١٠٥٣٥٩	٪٢٧,٧	٤٤٩٥٠	٪١٥,٣	١٦٤٢٧	٪١٧,٩	١٦٦٧٣٦
١٩٨٢/٨١	١١١١٦٩	٪٥,٥	٥٠٤٩٨	٪١٢,٣	١٧٩١٨	٪٩,١	١٧٩٥٨٥
١٩٨٣/٨٢	١٢٥٥٥٨	٪١٢,٩	٥٧٣٦٧	٪١٣,٦	٢٣١١٠	٪٢٩,٠	٢٠٦٠٣٥
١٩٨٤/٨٣	١٣٥٨١٨	٪٨,١	٦٤٧٠٨	٪١٢,٨	٢٦٧٠٠	٪١٥,٥	٢٢٧٢٢٦

وكمـا يلاحـظ فـإن عـدد المتخـرجين من التعليم الثانوى التجارى برغم كـبرها النـسبى بالقـياس بفرعـى التعلـيم الفنـى الآخـرين فـإن معدلات الزيادة السنوية متقلبة ومحدودة وتحتاج إلى إعادة النظر فى النمط التعليمى الذى يشكل الرصيد المـتجدد للـبطالة فـى القطـاع الحكومـى[٢٢] حـيث بلغ جملة المؤهلات المتوسـطة الذين تم تعينهم بالجهاز الحكومى خلال الفترة ١٩٦٨ / ١٩٨١ نحو ٨٠٩ ألف متخرج معظمهم من حاملى دبلوم الثانوى التجارى.

هـذا الـنمط من الناحية الاجتماعية يعكس أنماط ثقافية مازالت متحيزة ضد المرأة. بصورة عامة حيث نلاحظ أن نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفنى عام ٨٤/٨٣ على النحو التالى:

جدول رقم (٧) [٢٣]

نسبة الفتيات الملتحقات بالتعليم الفنى وفقا

للحالة فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣

الثانوى التجارى	٥٨ ٪	أى نحو	٧٨	ألف فتاة
الثانوى الصناعى	١٢,٢ ٪	أى نحو	٨	آلاف فتاة
الثانوى الزراعى	١٥,٥ ٪	أى نحو	٤	آلاف فتاة
المعلمين والمعلمات	٥٥,١ ٪	أى نحو	٣٩	ألف فتاة

وإذا قارنـا مـن جهـة أخـرى بـين الملـتحقين بالتعلـيم الفنـى وهـؤلاء الملتحقين بالتعليم الثانوى العام، نجد أن هناك تحسنا كمياً فى الأولين. حيث بلغـت نـسبتهم ١,٦ : ١ أى معـا يعـادل ٦١٪ مـن إجمـالى الملـتحقين بالتعليم الـثانوى (باسـتثناء الـثانوى الأزهرى ومراكز التدريب والتعليم الفنى غير التابع لـوزارة التربـية والتعلـيم) وذلـك لعام ١٩٨٥/٨٤ ومن ضمن المعطيات الهامة فى هـذا المجـال هـو أن نـسبة المقـبولين فـى التعليم الثانوى التجارى من خريجى الإعداديـة يعـادل الـثلث تقـريبا (٣١٪)[*] أمـا التعليم الثانوى الصناعى فهو لا يتجاوز ١٧,٥٪ والتعليم الثانوى الزراعى ٦,٨٪[٢٤].

نعـتقد أن هـذا يـؤكد الطابـع المخـتل للـسياسات التعليمـية الـراهنة، للبـيانات المـتاحة مـن قطـاع التعلـيم الفنـى فـإن الأصـول الإنتاجـية (عـدد —

---

[*] حيث بلغ عدد الملتحقين بالتعليم الفنى ذلك العام ٨٨٠٢١٨ مقابل ٦٣٧٩٢ للتعليم الثانوى العام.

ماكينات- مواد خام .. إلخ) الموجودة حاليا بالمدارس الصناعية والزراعية والبالغ قيمتها ستون مليون جنيه تستدعى استثمارها بأفضل صورة ممكنة واستخدام هذه المدارس والأصول الإنتاجية بحيث تلعب دوراً أساسياً فى تنمية الإنتاج الصناعى وسد الحاجات المتزايدة للسكان فى مصر.

فمشروع رأس المال بالتعليم الثانوى الفنى (صناعى — زراعى) مازال دون المستوى المطلوب، حيث لا يضم حالياً سوى ١٤٨ مدرسة صناعية وزراعية (عام ١٩٨٥/٨٤) ولم تزد حجم مبيعاتها لذلك العام عن ١١,٩ مليون جنيه منها ما يقارب ٥ مليون جنيه فى تجارة الأثاث وحدها والبيان التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

موقف المدارس الثانوية الفنية المدارة بحساب مشروع رأس المال

خلال الفترة ١٩٨١/٨٠ — ١٩٨٥/٨٤

	٨١/٨٠	٨٢/٨١	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤
عدد المدارس الزراعية	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٢
إجمالى المبيعات (بالمليون جنيه)	٢,٤	٢,٨	٣,٥	٤,١	٤,٩
عدد المدارس الصناعية	٣٩	٥٥	٦٤	غير مبين	غير مبين
إجمالى المبيعات (بالمليون جنيه)	٣,٨	٤,٨	٤,٦	٦,٠	٧,٠
إجمالى المبيعات	٦,٢	٧,٦	٨,١	١٠,١	١١,٩

أى أن إجمالى مبيعات المدارس المدار بنظام مشروع رأس المال لعام ٨٤/ ١٩٨٥ قد قاربت على ١٢ مليون جنيه، هذا فى الوقت الذى لا تزيد فيها اعتمادات الباب الثالث (الاستخدامات الاستثمارية) لقطاع التعليم الفنى لعام ١٩٨٧/٨٦ عن ٢٨,٨ مليون جنيه (أى ما يعادل ٢٧,٦٪ من إجمالى المعتمد لهذا الباب على مستوى وزارة التربية والتعليم لذلك العام) وهو ما يؤكد بالنسبة لأى سياسة تعليمية/ إنتاجية طويلة الأجل أهمية الاعتماد على قطاع التعليم الفنى

في تطوير ركائز النظام التعليمى فى دولة نامية وهو ما يتطلب فتح باب الحراك Mobility أمام المتفوقين من طلابه للالتحاق بالتعليم الجامعى المناظر.

جدول رقم (٩)[٢٦]

نصيب قطاع التعليم الفنى من ميزانية وزارة التربية والتعليم

للعام ١٩٨٧/٨٦ "الباب الثالث"

التعليم الفنى			الجملة	جملة المعتمد للوزارة بالجنيه	٪ للتعليم الفنى
مشروعات تعليمية	مشروعات مبانى	مشروعات عامة			
٣,٦٦١,٠٠٠	٢٠,١١٥,٠٠٠	٥,٠٠٠,٠٠٠	٢٨,٧٧٦,٠٠٠	١٠٤,١٥٠,٠٠٠	٪٢٧,٦

جـدول رقم (١٠)[٢٧]

موقف هيئات التدريس بالتعليم الفنى فى مصر

خـلال عـام ١٩٨٧/٨٦

	التعليم الزراعى	التعليم الصناعى	التعليم التجارى	الإجمالى
إجمالى الموجود	٤٨٢٦	٢٤٧٣٥	١٠٣٢٣	٣٩٨٨٤
جملة العجز القائم	٣٥٠٢	٩٤٦٨	١٢٨٦	١٤٢٥٦

٤- نظام التعليم الأزهرى :

منذ أن أنشئ الجامع الأزهر عام ٣٦٣ هـ (٩٧٣ ميلادية) على يد المعز لـدين الله الفاطمـى والـبلاد تشهد تركزاً لنظام التعليم الدينى، تبدأ قاعدته فى الكتاتيب المنتشرة بأنحاء البلاد وبالفصول التعليمية الملحقة بالمساجد المختلفة.

ولا نمـتلك حالـياً أى إحصاء دقيق حول عدد هذه الكتاتيب أو الفصول التعليمـية الملحقـة بالمـساجد وأن كـان مـن المقدر أن عدد هذه الكتاتيب قد بلغ

منتصف الأربعينيات بنحو ثلاثة آلاف كتاب ونحو ألفين فصل ملحق بالمساجد على مستوى البلاد وقتئذ.

وقد كان لصدور القوانين المختلفة التى حاولت تطوير نظم التعليم فى الأزهر دورها فى زيادة أعداد الطلاب بهذا النوع من التعليم (المستند أصلاً على العقيدة الدينية الإسلامية)(*) فبينما كانت المعاهد الابتدائية الأزهرية عام ١٩٦١ لا تتعدى ١٤٦ معهداً زادت عام ١٩٧١/٧٠ إلى ١٨٤ معهداً قفزت عام ٨٣/ ١٩٨٤ إلى ٦٤٢ معهداً أما عدد فصولها فقد زاد من ٨٤٣ فصلاً إلى ٤١١٩ فصلاً خلال نفس الفترة وبالمقابل زاد عدد التلاميذ بهذه المرحلة من ٢٩٤٣٦ تلميذاً إلى ١٦٠٨٧٣ تلميذاً.

على أية حال فإذا أخذنا بإجمالى عدد الملتحقين بالتعليم الأزهرى قبل الجامعى — نجد أن هؤلاء قد بلغ عددهم عام ١٩٨٤/٨٣ نحو ٢٠٧٧٧٢ طالباً وطالبة موزعون على نحو ٨٤٧٠ فصلاً تعليمياً تشملهم ١٣٤١ معهداً دينياً من مختلف المراحل والمستويات وهو ما يظهره البيان التالى:

جدول رقم (١١)[٢٨]

هيكل التعليم الأزهرى قبل الجامعى وفقاً للحالة

فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣

المعاهد الابتدائية الأزهرية			المعاهد الإعدادية الأزهرية			المعاهد الثانوية الأزهرية			الإجمالى		
عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة	معاهد	فصول	طلبة
٦٤٢	٤١٩٩	٦٠٨٧٣	٤٣٤	٢١٣٢	٧٥٥٢٨	٢٦٥	٢١٣٩	٧١٣٧١	١٣٤١	٨٤٧٠	٣٠٧٧٧٢

(*) من أهم هذه القوانين، قانون عام ١٨٧٢ وقانون عام ١٨٨٦ ثم صدر قانون عام ١٩٠٨ ثم القانون رقم ١٩١١ لعام ١٩٢٣ ثم القانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٣٠ والقانون رقم ٢٦ لسنة ١٩٣٦ وأخيراً القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٨١ أى بإجمالى ثمانى قوانين خلال المائة عام الأخيرة.

أن هناك ضرورة لفحص الصورة عن قرب لمعرفة الهيكل بصورة أكثر تفصيلاً فعلى سبيل المثال لا تشكل نسبة الإناث الملتحقات بالتعليم الأزهرى فى المتوسط عام ١٩٨٤/٨٣ سوى ٢٧٪ تقريباً ومن مقارنة نسبتهن بالمرحلة الابتدائية الأزهرية بالمرحلة الإعدادية نجد أن هناك نسبة تسرب أو تساقط مرتفعة إلى حد كبير (١٢٪ إلى ١٥٪).

والجداول الثلاث التالية توضح ذلك:

جدول رقم (١٢)[٢٩]

التطور الكمى للتعليم فى المرحلة الابتدائية الأزهرية خلال الفترة ١٩٨٤/٧٥

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة					% للزيادة السنوية	كثافة الفصل
			بنون	٪	بنات	٪	الجملة		
١٩٧٦/٧٥	٢٨٤	١٦٦٣	٤٣٩٢٧	٧٣٪	١٦٣٣٥	٢٧٪	١٠٢١٢	٨,٣٪	٣٦
١٩٧٧/٧٦	٣٠٠	١٨١٩	٤٧١٧٣	٧٢٪	١٨٧١٦	٢٨٪	١٥٨٨٩	٩,٢٪	٣٦
١٩٧٨/٧٧	٢٦٧	٢١٩٣	٥٥٩٩١	٧١٪	٢٣٠٢٨	٢١٪	٧٩٠١٩	١٠,٠٪	٣٦
١٩٧٩/٧٨	٤٢٠	٢٤٥٢	٦٠٤٤٨	٦٩٪	٢٧٧٠٠	٣١٪	٨٨١٤٨	١١,٦٪	٣٦
١٩٨٠/٧٩	٤٣٧	٢٨٠٦	٦٩٧٦٢	٦٨٪	٣٢٩١٤	٣٢٪	١٠٢١٧٦	٦,٥٪	٣٧
١٩٨١/٨٠	٤٩٠	٣٠٨٧	٧٥٤٥٠	٦٧٪	٣٦٩٣٩	٣٣٪	١١٢٣٨٩	٩,٥٪	٣٦
١٩٨٢/٨١	٥٤٥	٣٣٥٥	٨٥٣٥٤	٦٧٪	٤٢٦٩٤	٣٣٪	١٢٨٠٤٨	١٤٪	٣٨
١٩٨٣/٨٢	٦٠٠	٣٧٨٥	٩٤٦٧٧	٦٥٪	٥٠٣٢٦	٣٥٪	١٤٥٠٠٣	١٣,٢٪	٣٨
١٩٨٤/٨٣	٦٤٢	٤١٩٩	١٠٣٣٥٦	٦٤٪	٥٧٥١٧	٣٦٪	١٦٠٨٧٣	١١,٠٪	٣٨

جدول رقم (١٣)[٣٠]

تطور التعليم فى المرحلة الإعدادية الأزهرية

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة: بنون	٪	بنات	٪	الجملة	٪ للزيادة السنوية	الكثافة
١٩٧٦/٧٥	١١٧	٨٢٠	٣١٠٠٠	٨٧	٧٤٢١	١٣	٣٥٧٢١	–	٤٣.٧
١٩٧٧/٧٦	٢٣٦	١٢٢٩	٤٣٤٥٥	٨٣	٨٩٥٣	١٧	٥١٤٠٨	٤٣.٩	٤١.٨
١٩٧٨/٧٧	٢٥٦	١٤٩١	٥٢٦٦٧	٨٢	١١٧٦٢	١٨	٦٤٤٣٩	٢٥,٣	٤٣.٢
١٩٧٩/٧٨	٢٨١	١٧٠٢	٥٥٨٥٣	٨٢	١٢٣٢٥	١٨	٦٨١٧٨	٥,٨	٤٠.١
١٩٨٠/٧٩	٣٠٧	١٧٣٠	٥٤٧٣٨	٨٢	١١٧٤٥	١٨	٦٦٥٢٣	٢.٤	٣٨,٥
١٩٨١/٨٠	٣١٢	١٨١١	٣٤٥٣٨	٨١	١٢٥٨٩	١٩	٦٧١٢٧	٩	٣٧.١
١٩٨٢/٨١	٣٦٤	١٧٨٣	٥٢٥٠٤	٧٩	١٣٨٤٠	٢١	٦٦٣٤٤	١,٢	٣٧,٢
١٩٨٣/٨٢	٤٠٠	١٩٦٩	٥٦٢٧٠	٧٩	١٥٠١٧	٢١	٧١٢٨٧	٧,٥	٣٦,٢
١٩٨٤/٨٣	٤٣٤	٢١٣٢	٥٨٢٦٢	٧٧	١٧٢٦٦	٢٣	٧٥٥٢٨	٥,٩	٣٥,٤

جدول رقم (١٤)[٣١]

تطور التعليم فى المرحلة الثانوية الأزهرية

السنة	عدد المعاهد	عدد الفصول	عدد الطلبة: بنون	٪	بنات	٪	الجملة	٪ للزيادة السنوية	الكثافة
١٩٧٦/٧٥	٨٠	٨٦٣	٢٥٦٠٥	٧٨	٧١٤٤	٢٢	٣٢٧٤٩	–	٣٨
١٩٧٧/٧٦	١٣٠	١٤٥٢	٤٦٦٠١	٧٣	١٦٨٠٢	٢٧	٦٣٤٠٣	–	٤٤
١٩٧٨/٧٧	١٤٤	١٩٥٦	٦٧٣٣٣	٧٦	١١٦٥١	٢٤	٨٨٩٨٤	–	٤٥
١٩٧٩/٧٨	١٥٤	٢١٣٤	٦٩٣٣٩	٧٤	٢٤١٤٦	٢٦	٩٣٤٨٥	–	٤٤
١٩٨٠/٧٩	٢٢١	٢٢٥٩	١١٥١١١	٧٨	٣٢٥٦٠	٢٢	١٤٧٦٧١	–	٤٥
١٩٨١/٨٠	٢٢٦	٢٨٣٥	٨٩٣٥٧	٧١	٣٥٥٠٨	٢٩	١٢٤٨٦٥	–	٤٤
١٩٨٢/٨١	٢٣٦	٢٥١٩	٧٦٨٠٨	٧٧	٢٢٩٤٩	٢٣	٩٩٧٥٧	–	٤٠
١٩٨٣/٨٢	٢٥٨	٢٣٨٩	٦٦٤٤٦	٧٧	١٩٨٩٠	٢٣	٨٦٣٣٦	–	٣٦
١٩٨٤/٨٣	٢٦٥	٢١٣٩	٥٥٨٨٩	٧٨	١٥٤١٢	٢٣	٧١٣٧١	–	٣٣

هذا التطور الكمى لم يقابله تطور كيفى فى نمط التعليم الأزهرى المعتمد أساساً على التلقين والحفظ وهو ما أصبح محل نقد واسع من جانب خبراء التعليم والتربويين فى عصرنا الحديث.

ثانياً : التعليم الخاص والأجنبى

من أبرز الظواهر التى صاحبت الانفتاح الاقتصادى فى مصر، نمو قطاع التعليم الخاص فى مختلف مراحل التعليم وقبل عام ١٩٥٦ كانت المدارس الأجنبية منتشرة وتقوم بوضع مناهجها الخاصة، ولكن فى غمار معركة التمصر أحكمت الرقابة على هذه المدارس وتوحدت نظم المناهج والامتحانات وأطلق عليها "مدارس اللغات" وفى عام ١٩٧٩ صدر قرار وزير التعليم والبحث العلمى بإنشاء مدارس حكومية للغات "المدارس التجريبية" وبذلك أصبح لدينا نوعان من مدارس اللغات، المدارس الخاصة بمصروفات والمدارس الحكومية التجريبية.

ويشير تقرير حديث للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى مخاطر ذلك فى تعدد الثقافات التى تصعب إلتقاء مشاربها على حد تعبير هؤلاء — وعلى انعكاس ذلك على الشعور بالانتماء وتصعيد الاتجاه نحو الاغتراب(٣٢) ويؤكد التقرير الرسمى المشار إليه إلى حقيقة أن هذه المدارس **(لم تبد اهتماماً كافياً بالتعليم العملى والفنى رغم شدة حاجة البلاد إليه)**(٣٣).

جدول رقم (١٥)(٣٤)

تطور أعداد المدارس الخاصة خلال الفترة

٧٦/٧٧ — ٨٥/١٩٨٦

	٧٦/١٩٧٧	٨٥/١٩٨٦	معدل التطور
الابتدائى	٣٠٣	٥٦٤	٪١٨٥
الإعدادى	٢٤٢	٢١٢	٪١٢,٤
الثانوى العام	١٢١	٢٤٥	٪٢٨٢,٤
الثانوى التجارى	١٢	٢٢٦	٪١٨٨٣,٣
الإجمالى	٦٧٨	١٢٤٧	٪

وقد بلغ عدد طلاب هذه المدارس (دون التعليم قبل الابتدائى) عام ٨٥/ ١٩٨٦ أكثر من نصف مليون طالب وطالبه (٥٠٧٨٤٧ تلميذا).

ويشير هذا الواقع الاجتماعى الجديد، أهمية طرح الأبعاد الاقتصادية والنفسية للتعليم المزدوج فى البلاد. ففى دراسة بالعينة أعدتها مجموعة عمل بوزارة التربية والتعليم حول "تطور الإنفاق على التعليم فى جمهورية مصر العربية خلال الفترة ١٩٦٤ — ١٩٧٨ "تبين أن نسبة المنصرف على التلميذ فى مدارس اللغات الابتدائية بلغت ٧٪ من الدخل السنوى للأسرة وفى المدارس الإعدادية للغات ٧,٢٪ وإذا عرفنا أن ذلك يعادل ٣٠٤,٤ جنيها وباعتبار العام الدراسى ٩ شهور فحسب فإن متوسط إنفاق الأسرة الشهرى لتعليم طفلها الواحد بمدارس اللغات يعادل ٣٤ جنيها"[٣٥].

جدول رقم (١٦) [٢٣]

تكلفة التلميذ بمرحلة التعليم الأساسى بالمدارس الرسمية والخاصة وفقاً للحالة فى عام ٨٣/ ١٩٨٤

نوع المدرسة	ابتدائى	إعدادى	متوسط مرحلة التعليم الأساسى
مدرسة رسمية بالحضر	١٤٩,٦	٢١٣,٦	١٩٩,٥
مدرسة رسمية بالريف	١٠٧,٢	١٥٣,٦	١٤٧,٩
مدرسة لغات خاصة	٢٩٥,٧	٣٠٤,٤	٢٩٨,٧

هنا ينبغى التوقف لمعرفة أساليب وأسس حساب التكلفة فى هذه المدارس. وتشير الدراسة السابق الإشارة إليها أن هناك ثلاثة أساليب لحساب تكلفة التلميذ هى:

الأولى : الأسلوب المباشر أى ما ينفق على التلميذ والفصل فى حدود المدرسة دون تحميلها بالهيكل الإدارى فى جهات أخرى.

الثانية : التكلفة المباشرة تكلفة النشاط المحلى التى تتمثل فى الإنفاق على دواوين المديريات التعليمية.

الثالثة : التكلفة المباشرة التكلفة المحلية + التكلفة المساعدة (الإنفاق على ديوان عام الوزارة).

ومن الواضح أن الدراسة قد اعتمدت الأسلوب الأخير فى حساب تكلفة التلميذ بالمرحلة الأساسية وهو ما يضخم رقم التكلفة بسبب التضخم الإدارى لقطاع التعليم وتحمله بوظائف وأفراد لا تحتاجهم العملية التعليمية بصورتها المثلى.

ومن شأن مقارنة هذه التكلفة بمستويات المعيشة فى الحضر والريف أن يؤكد المعنى الذى نقصده من أهمية دعم الحكومة للنظام التعليمى الراهن وتنظيمه بصورة تمكن من إلغاء الأثر السلبى للازدواج الراهن وتحسين الأداء فى المدارس الحكومية.

رابعاً : التعليم الجامعى والعالى :

منذ أن أنشئت الجامعة المصرية عام ١٩٠٨ والبلاد تشهد تطوراً ملحوظاً فى أعداد الخريجين والعمالة الفنية بيد أن ذلك ظل معتمداً بصورة أساسية على التطور الموازى فى النشاط الاقتصادى والإنتاجى فى البلاد.

وتشير البيانات الإحصائية المتاحة أن نسبة المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى إلى جملة السكان قد زاد من ٠,١٧٪ عام ١٩٥٠ إلى ٠,٤١٪ عام ١٩٦٠ ثم إلى ٠,٥٩٪ عام ١٩٦٦ ووصل إلى ٠,٩٦٪ عام ١٩٧٥ وأخيراً بلغ ١,٦٪ عام ١٩٨٥[٣٧].

وحتى عام ١٩٦٠ لم تكن هناك سوى ثلاث جامعات (القاهرة — الإسكندرية — عين شمس) زادت حتى بلغت عام ١٩٨٥ أثنى عشرة جامعة تضم فى أسوارها وكلياتها أكثر من ٦٨١ ألف طالباً وطالبة ويعمل بها نحو ٢٧٤٨٥ أستاذاً جامعياً ومعاونيهم هذا بخلاف العمالة الإدارية والفنية والتى تزيد عن ١٠٠ ألف مشتغل[٣٨].

١- البناء المؤسسى للتعليم الجامعى:

يوجد فى جمهورية مصر العربية حالياً نحو ١٨١ كلية ومعهد (بخلاف معاهد التمريض التابعة لكليات الطب وأيضاً باستثناء جامعة الأزهر وكلياتها) وتتوزع هذه المؤسسات الجامعية التعليمية على النحو التالى:

جدول رقم (١٧)[٣٩]

الكليات والمعاهد العليا التابعة للجامعات المصرية حسب الحالة

فى عام ١٩٨٤/٨٣

م		الفـرع	عدد الكليات المعاهـد	
١	جامعة القاهرة	القاهرة	١٩	
		الفيوم	٤	
		بنى سويف	٥	
		الخرطوم	٤	
	إجمالى القاهرة		٣٢	
٢	الإسكندرية	الإسكندرية	١٥	
٣	أسيوط	أسيوط	١٠	بخلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب
		سوهاج	٥	
		قنا	٣	
		أسوان	٥	
		المنيا	٦	

تابع : جدول رقم (١٧)

الكليات والمعاهد العليا التابعة للجامعات المصرية حسب الحالة فى عام ٨٣/ ١٩٨٤

م		الفــرع	عدد الكليات المعاهـد	
	إجمالى أسيوط		٢٩	
٤	عين شمس	القاهرة	١٣	بخـلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب
٥	طنطا	طنطــا كفر الشيخ	١١ ٢	بخـلاف المعهد العالى للتمريض
٦	المنصورة	المنصورة دمياط	١٠ ١	
٧	الزقازيق	الزقازيق بنها	١٠ ٨	بخـلاف المعهد العالى للتمريض التابع لكلية الطب
٨	قناة السويس		١٠	
٩	حلوان	الرئيس الإسكندرية قناة السويس	١٤ ٤ ٣	
١٠	المنيا	المنيا	٩	
١١	المنوفية	شبين الكوم	٧	
١٢	الأزهــر	القاهرة وأسيوط وسوهاج والإسكندرية والمنصورة والمنوفية	٣٤	
	الإجمــالى		٢١٥	

وتضم هذه الكليات نحو ٦٨١ ألف طالب وطالبه عام ١٩٨٤/٨٣ كما يعمل بهذه الجامعات نحو ٢٧٤٨٥ من أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم هذا بالإضافة إلى أكثر من ١٠٠٧١ مشتغلاً فى الأجهزة الإدارية والخدمات المعاونة.

٢- التطور الكمى للتعليم الجامعى :

شهد التعليم الجامعى فى البلاد طفرة كبيرة بعد عام ١٩٥٧ وقد ساهم فى ذلك الطموحات القومية للنخبة السياسية الجديدة التى تولت زمام الحكم منذ عام ١٩٥٢، وهكذا زادت نسبة الاستيعاب فى التعليم الجامعى (إلى إجمالى السكان فى سن (١٨ — ٢٣ سنة) من أقل من ١٪ فى عام ١٩٥٣/٥٢ إلى أن بلغت ٦,٤٪ عام ١٩٧٢/٧١ ثم قفزت بعد ذلك إلى أن وصلت إلى ١٤,٦٪ عام ١٩٨١/٨٠.

جدول رقم (١٨)[٤٠]

أعداد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعى

فى العام الدراسى ١٩٨٤/٨٣

الجامعة	الطلبة		الطالبات		الإجمالى	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
القاهرة	٦٠٥٠٥	٪٦٣	٣٥٦٦١	٪٣٧	٩٦١٦٦	١٠٠
عين شمس	٦٢٤٦٨	٪٥٩	٤٣٧٩٦	٪٤١	١٠٦٢٦٤	١٠٠
الإسكندرية	٤٩٤١٧	٪٦٢	٢٩٩١٢	٪٣٨	٧٩٣٢٩	١٠٠
أسيوط	٣٢٤٤٢	٪٧١	١١٢٣٢	٪٢٦	٤٣٦٧٤	١٠٠
الأزهر	٩٢٠١٨	٪٨١	٢١٥٨٣	٪١٩	١١٣٦٠١	١٠٠
المنصورة	٢٦٨٦٤	٪٦٧	١٣١٢٢	٪٣٣	٤٠٠٨٦	١٠٠
طنطا	٢٤٦٠٥	٪٦٤	١٣٩٣٧	٪٣٦	٣٨٥٤٢	١٠٠
الزقازيق	٦٦٥٠٥	٪٧٥	٢٢٤٧٨	٪٢٥	٨٨٩٨٣	١٠٠
حلوان	٢٠٢٣٣	٪٦٤	١١٢٣٠	٪٣٦	٣١٤٦٣	١٠٠
قناة السويس	٦٩٢٠	٪٦٦	٥٣٣	٪٣٤	١٠٤٧٣	١٠٠
المنيا	١١٠٨٧	٪٧٣	٤١٤٣	٪٢٧	١٥٢٣٠	١٠٠
المنوفية	١٣٣١٦	٪٧٣	٤٨٥١	٪٢٧	١٨١٦٧	١٠٠
الإجمالى	٤٦٣٨٠	٪٦٨	٢١٥٥٩٨	٪٣٢	٦٨١٩٧٨	١٠٠

أى أن نسبة الفتيات فى التعليم الجامعى مازالت تدور حول معدل متوسط (٣٢٪) ويتفاوت هذا المعدل من جامعة لأخرى أى من إقليم إلى أخر وتعد جامعة الأزهر من أقل هذه الجامعات ثم جامعة الزقازيق فأسيوط وهو ما يعكس مؤشرات ذات دلالات اجتماعية وثقافية فى غاية الأهمية.

ومن جهة أخرى فإن الأرقام تشير إلى أن جامعة الأزهر من أكبر الجامعات وأكثرها من حيث عدد الملتحقين بها (مصريين وغير مصريين) حيث تشكل نحو ١٦,٧٪ من إجمالى الطلاب الملتحقين بالجامعات المصرية لذلك العام (١٩٨٤/٨٣) يليها جامعة عين شمس (١٥,٦٪) فجامعة القاهرة (١٤,١٪) فجامعة الزقازيق (١٣٪) وهكذا والحقيقة أن الطابع النظرى يغلب على التعليم الجامعى فى مصر حيث يشكل مالا يقل عن ٧٤.٤٪ عام ١٩٨٤/٨٣ بينما نسبة الملتحقين بالكليات العملية دون نسبة ٢٥,٦٪.

جدول رقم (١٩)[٤١]

بيان بأعداد الطلاب المقيدين فى الكليات العملية

لعام ١٩٨٤/٨٣

الكليــــة	الطلبـــة		الطالبــات		الإجمـــالى	
	العـــدد	٪	العـــدد	٪	العـــدد	٪
طب الأسنان	٢٦١٨	٥٩٪	١٨٠٦	٤١٪	٤٤٢٤	١٠٠٪
صيدلية	٤٣٦٩	٥٥٪	٣٦٢٣	٤٥٪	٧٩٩٢	١٠٠٪
طب بشرى	٢٠٩٠٥	٦٦٪	١٠٦٦٦	٣٤٪	٣١٥٧١	١٠٠٪
الهندسة	٣١٥٥٤	٨٧٪	٤٦١٢	١٣٪	٣٦١٦٦	١٠٠٪
الزراعة	٢٤٥٢٠	٧٠٪	١٠٦٨١	٣٠٪	٣٥٢٠١	١٠٠٪
العلوم	١٧٩١٢	٧٣٪	٦٦٢٠	٢٧٪	٢٤٥٣٢	١٠٠٪
طب بيطرى	٤٥٠١	٧٤٪	١٦٢٤	٢٦٪	٦١٢٥	١٠٠٪
المعهد العالى للتمريض	-	-	١٢٦٦	١٠٠٪	١٢٦٦	١٠٠٪
التكنولوجيا	١١٥٧١	٩٪	١٢١٢	٩٪	١٢٧٨٣	١٠٠٪
التخطيط العمرانى	٢٦٨	٨٥٪	٤٧	١٥٪	٣١٥	١٠٠٪

الكليـــــة	الطلبـــة		الطالبــات		الإجمـــالى	
	العـــدد	٪	العـــدد	٪	العـــدد	٪
الإليكترونيات	١٦٣٤	٪٨٩	٢٠١	٪١١	١٨٣٥	٪١٠٠
تربية رياضية	٤١٢٣	٪٦٦	٢١١٠	٪٣٤	٦٢٣٣	٪١٠٠
علاج طبيعى	٢٧٠٣	٪٦٠	١٧٩٤	٪٤٠	٤٤٩٧	٪١٠٠
فنون جميلة وتطبيقية	٦٣٧	٪٦١	٤٠٢	٪٣٩	١٠٣٩	٪١٠٠
علوم القطـن	—	—	—	—	—	٪١٠٠
البترول والتعدين	٤٩٥	٪٩٤	٣٢	٪٦	٥٢٧	٪١٠٠
الإجمـــالى	١٢٧٨١٠	٪٧٣	٤٦٦٩٦	٪٢٧	١٧٤٥٠٦	٪١٠٠

جدول رقم (٢٠)[٤٢]

بيان بأعداد الطلاب الملتحقين بالكليات والمعاهد النظرية

فى عام ١٩٨٤/٨٣

الكليـــــة	الطلبـــة		الطالبــات		الإجمـــالى	
	العـــدد	٪	العـــدد	٪	العـــدد	٪
الأداب	٣٨٤٦٢	٪٥٤	٣٣١٦٠	٪٤٦	٤١٦٢٢	٪١٠٠
التجارة	١٠٧١٤٣	٪٧٠	٤٥٧٣١	٪٣٠	١٥٢٨٧٤	٪١٠٠
الحقوق	٥٧٢١٦	٪٧٧	١٧٦٠٠	٪٢٣	٧٤٨١٦	٪١٠٠
البنات	—	—	٦٠٠٢	٪١٠٠	٦٠٠٣	٪١٠٠
التربية	٤٤٣٧٥	٪٥٧	٣٣٠٦٥	٪٤٣	٧٧٤٤٠	٪١٠٠
دار العلوم	٥٢٦٧	٪٦١	٣٣٩٢	٪٣٩	٨٦٥٩	٪١٠٠
اقتصاد وعلوم سياسية	٥٥٢	٪٤٧	٦٣٢	٪٥٣	١١٨٤	٪١٠٠
ألســن	٥٨٨	٪٣٤	١١٣٨	٪٦٦	١٧٢٦	٪١٠٠
شريعة وقانون	١٤٢٤٦	٪١٠٠	—	—	١٤٢٤٦	٪١٠٠
أصول الدين والدعوة	٢١٦٩٥	٪١٠٠	—	—	٢١٦٩٥	٪١٠٠
دراسات عربية	٢٩٤	٪٦٠	٤٨٩	٪٤٠	٤٨٩	٪١٠٠
دراسات إسلامية	٨٣٩٧	٪١٠٠	—	—	٨٣٩٧	٪١٠٠
بنات إسلامية	—	—	٢١٥٨٣	٪١٠٠	٢١٥٨٣	٪١٠٠
لغة عربية	١٨٦٢٤	٪١٠٠	—	—	١٨٦٢٤	٪١٠٠
لغة وترجمة	٢٩٤٩	٪١٠٠	—	—	٢٩٤٩	٪١٠٠
تربية فنية	٤٨٥	٪٤٠	٧٤٣	٪٦٠	١٢٢٨	٪١٠٠
تربية موسيقية	٣٢٢	٪٥٤	٢٧٩	٪٤٦	٦٠١	٪١٠٠

الكليـــــة	الطلبـــة		الطالبـــات		الإجمـــالى	
	العـــدد	٪	العـــدد	٪	العـــدد	٪
خدمة اجتماعية	١٢١١	٪٥١	١١٦٤	٪٤٩	٢٣٧٥	٪١٠٠
آثار	٥٣٦	٪٥٥	٤٣٧	٪٤٥	٩٧٣	٪١٠٠
إعلام	٥٦٠	٪٤٤	٧٢٧	٪٥٦	١٢٨٧	٪١٠٠
كفاية إنتاجية	١٥٠٩٤	٪٩٠	١٦٢٥	٪١٠	١٦٧١٩	٪١٠٠
اقتصاد منزلى	٣٠٠	٪٢٤	٩٣١	٪٧٦	١٢٣١	٪١٠٠
سياحة وفنادق	٢٥٤	٪٣٤	٤٩٧	٪٦٦	٧٥١	٪١٠٠
الإجمـــالى	٣٣٨٥٧٠	٪٦٧	١٦٩٧٢	٪٣٣	٥٠٧٤٧٢	٪١٠٠

أى أن نسبة الطلاب الملتحقين بالكليات العملية فى مصر لا تتجاوز ٢٦٪ (عام ١٩٨٤/٨٣) وهو ما يشير إلى قصور فى النظام التعليمى سيترك أثره السلبى على أداء النظام الاقتصادى ككل.

فعلى سبيل المثال، دفع هذا النظام التعليمى (الجامعى) عام ١٩٨٥/٨٤ إلى سوق العمل بأكثر من ١٠٠٩٤٧ ألف خريج جديد فهل استطاع سوق العمل استيعابهم؟ بالقطع كلا، فجملة من تم تعيينهم من حملة المؤهلات العليا بواسطة القوى العاملة فى مختلف الوظائف الحكومية منذ عام ١٩٦٨ وحتى عام ١٩٨١ لم يتجاوز ٢٣٧ ألفاً بمتوسط سنوى لا يزيد عن ١٩ ألف خريج كل عام أما الباقيين فقد استوعبهم سوق العمل العربى (١٩٧٤ فصاعداً) وظل بعضهم فى حالة بطالة حقيقية لمدد طويلة.

كما كانت غالبية القوى المتخرجة من الجامعات من الكليات النظرية دون العملية، حيث بلغ إجمالى الكليات النظرية الذين دفعوا إلى سوق العمل فى عام ١٩٨٥/٨٤ حوالى ٥٢٠٨٨ ألف خريج، وذلك مقابل ١١١٠٥ ألف خريج من الكليات العملية، وذلك يعنى أن هناك خللاً فى بنية النظام التعليمى، وكذلك فقدان للعلاقة بين التعليم وسوق العمل، وغياب تنمية حقيقية

قادرة على استيعاب تلك القوى المتعلمة والمؤهلة والمدربة فعلاً للقيام بأدوارها فى العملية التنموية.

ولا شك أن تلك الأعداد الظاهرة أمامنا، لا تعنى أن هناك كثرة تتخرج من التعليم الجامعى والعالى، حيث بلغت نسبة تعليم الفئة العمرية ١٨ — ٢٣ سنة حوالى ١٤٪ من إجمالى المتعلمين، وتلك نسبة متدنية للغاية فى بلد مثل مصر، ذات تاريخ وحضارة وتجارب تنموية متعددة أن الظاهرة تبدو فى زيادة عدد المتخرجين، وجوهر القضية يعنى أن التنمية غائبة عامة بل وليس لها أى دور فى استيعاب تلك القوى.

جدول رقم (٢١)[٤٣]

أعداد الطلاب الخريجين من جامعات جمهورية مصر العربية موزعين على الكليات المتناظرة فى السنوات ١٩٨١/٨٠ — ١٩٨٥/٨٤

الكلية / السنة	٨١/٨٠	٨٢/٨١	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤
الأداب	٨٩٠٣	٩٥٧٢	١٠١٨٨	١٢٢٩٨	١٢٨٤٦
الحقوق	٦٠٤٨	٨٥٦٩	٨٦١٣	٨٨٢٩	١٢٤٨٢
التجارة	١٨٨٢٧	٢٠٧٥٦	٢٢٦٠٠	٢٤٧٥٠	٢٦٥٦٩
الاقتصاد والعلوم السياسية	٣٢٢	٢٤٢	٢٢٧	٢١٢	١٩١
العلوم	٣١٨٧	٣٥٦٨	٤٠٩٠	٤٠٥٣	٤١٩١
الطب	٦١١٠	٥٦٦٨	٥٧٥٣	٥٢٨٥	٤٦٧٢
طب الأسنان	٧٥٦	٦٧١	٧١١	٧٢٢	٧٠٦
الصيدلة	١٥٦٤	١٤٥٦	١٤٣١	١٤٢٠	١٣٥٩
المعهد العالى للتمريض	١٩٩	١٥٩	١٥٩	١٦٦	١٧٧
المعهد العالى للعلاج الطبيعى	٧٢	١٠٦	١٠٣	٨٣	٨٤
الطب البيطرى	٨٩٠	١٢٨٨	١١٧٩	١٢٣٠	١١٢٧
دار العلوم	٧٤٧	١٠٢٠	٩٣٦	١٥٩٥	١١٧٢
الزراعة	٦٥٢٤	٦١٨٢	٦١٠١	٦٦٠٥	٦٤٩١
الهندسة	٨٥٨٦	٨١١١٠	٨١١٣	٧٦٦٢	٨٢٠٣
التربية	٩٨٢٣	١٠٣٩٣	١١٣٦٨	١٦٠٥٧	١٥٢٩٩
الفنون التطبيقية	٤٣٦	٢٩٢	٢٦٢	٢٧٥	٢٩٨

الكلية / السنة	٨١/٨٠	٨٢/٨١	٨٣/٨٢	٨٤/٨٣	٨٥/٨٤
الفنون الجميلة	٥١٥	٥٨٢	٤٨٧	٤٩٧	٥٠١
التربية الفنية	٢٥١	٢٧٩	٢٥٥	٢٢٠	٢٣٥
التربية الرياضية	١١٧١	٨٧٩	٨٥٦	٩٥٠	١٣١٣
الخدمة الاجتماعية	٥٧٩	٣٤٨	٢٨٤	٤٧٤	٥٩٦
البنات	٩٣١	٩٣٧	١٠٦٩	١١٤٧	١٠٧٦
الاقتصاد المنزلى	١٧٥	٢٣٢	٢٤٨	٢٣٧	٢٠٢
الأثار	٢٤٣	٢٥٥	١٩٨	٢٢٩	٢٢٨
الإعلام	٢٦٥	١٧٨	٢٠٤	١٨٩	٣١٥
الألسن	٣٥٠	٣٥٠	٣٥٧	٣٢٠	٣٦٨
السياحة والفنادق	٨٨	٩٢	١٠٩	١٤٢	١٧٣
التربية الموسيقية	٢٧	٥٣	٣٧	٥٣	
الجملة	٧٧٥٧٩	٨٢٢٣٧	٨٥٩٧٣	٩٥٧١٠	١٠٠٩٤٧

والجدول التالى يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى السنوات ٨٥ — ١٩٨٦. وبقراءة ذلك الجدول قراءة سوسيوتربوية نجد أن جملة عدد الطلاب المقيدين بالتعليم العالى والجامعى بالنسبة إلى عدد السكان كانت عام ١٩٧٦/٧٥ حوالى ١,٢٩٪ وظلت هذه النسبة شبه ثابتة قرابة عشر سنوات تقريباً حيث بلغت حوالى ١,٧٢٪ فى عام ١٩٨٦/٨٥. وذلك على الرغم من الزيادة السكانية الكبيرة التى شهدتها تلك الحقبة، حيث كان عدد السكان حوالى ٣٦,٩٩٧,٠٠٠ فى عام ١٩٧٦/٧٥ ارتفع إلى حوالى ٤٨,١٨٩,٠٠٠ فى عام ٨٥/ ١٩٨٦ خلال عشر سنوات وتلك الزيادة السكانية لم يقابلها زيادة ملحوظة فى مجموع المقيدين إلى عدد السكان خلال تلك الفترة.

وذلك يؤكد على أن نسبة الملتحقين بالتعليم العالى والجامعى فى .. العمر من ١٨ — ٢٣ سنة لم يتجاوز ١٤٪ على أحسن تقدير، فى حين أنها فى بلدان ظروفها أسوأ من المجتمع المصرى أكثر من ذلك كثيراً.

جدول رقم (٢٢)

تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى السنوات ٧٦/٧٥ — ١٩٨٦/٨٥

البيان / السنة	المقيدون بالتعليم الجامعى	المقيدون بالمعاهد العليا التجارية والصناعية	المقيدون بالمعاهد العليا الخاصة	جملة المقيدين	٪ معدل النمو السنوى	عدد السكان	٪ الجملة إلى السكان
٧٦/٧٥	٤١٩,١٨٣	٢٨,٨٢٩	٢٩,٤٠٥	٤٧٧,٤١٧	٠,٠٠	٣٩,٩٩٧,٠٠٠	١,٢٩
٧٧/٧٦	٤٥٣,٦٩٦	٣١,٥٤١	٣٢,٩٥١	٥١٨,١٨٨	٨,٥	٣٨,١٩٨,٠٠٠	١,٣٦
٧٨/٧٧	٤٧٦,٧٧٧	٣٦,٤٧٥	٣٧,٦١٠	٥٥٠,٨٦٢	٦,٣	٣٨,٧٩٤,٠٠٠	١,٤٢
٧٩/٧٨	٤٨٨,٥٦٩	٣٩,٨٠٢	٤٠,٦٨٦	٥٦٩,٠٥٧	٣,٣	٣٩,٧٦٧,٠٠٠	١,٤٣
٨٠/٧٩	٥٠٧,٣١٤	٤٤,٧٢٢	٤٤,٥٧٣	٥٩٦,٦٠٩	٤,٨	٤٠,٩٨٣,٠٠٠	١,٤٦
٨١/٨٠	٥٤٤,١٥٣	٥٢,٢٨٣	٤٩,٤٤٥	٦٤٥,٨٨١	٨,٢	٤٢,٢٨٩,٠٠٠	١,٥٣
٨٢/٨١	٥٨٩,٥٦٢	٥٥,٧٨٢	٥٣,٣٤٨	٦٩٨,٦٩٢	٨,٢	٤٣,٤٦٥,٠٠٠	١,٦١
٨٣/٨٢	٦٣٢,٣٦٠	٥٩,٤٢٣	٥٥,١١٣	٧٤٦,٨٩٦	٦,٩	٤٤,٦٧٣,٠٠٠	١,٦٧
٨٤/٨٣	٦٦٧,٩٨٧	٦٥,٢٥٦	٥٧,٦٥٢	٧٩٠,٨٩٥	٥,٩	٤٥,٩١٣,٠٠٠	١,٧٢
٨٥/٨٤	٦٧٠,٧٢٦	٨٥,٦٣٠	٥٨,٢٦٤	٨١٤,٦٢٠	٣,٠	٤٦,٩٥٨,٠٠٠	١,٧٣
٨٦/٨٥	٦٦٨,٨٤٩	١٠١,٣٩٤	٥٨,٨٥٧	٨٢٩,١٠٠	١,٨	٤٨,١٨٩,٠٠٠	١,٧٢

مصادر الإحصاءات :

١— بالنسبة للجامعات الإحدى عشر التابعة للمجلس الأعلى للجامعات :

إدارة الإحصاء — أمانة المجلس الأعلى للجامعات.

٢— بالنسبة لجامعة الأزهر — إدارة الإحصاء — جامعة الأزهر.

٣— بالنسبة لجملة السكان : الكتاب السنوى الإحصائى لجمهورية مصر العربية ١٩٥٢ — ١٩٨٢ الصادر من الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء.

٤- بالنسبة للمعاهد العليا : الكتاب السنوى للإحصاء — وزارة التعليم العالى : ١٩٨٦/١٩٨٥.

من ناحية أخرى، فإذا أخذنا بالمقاييس المتعارف عليها دولياً للأداء الجامعى من الناحية الكمية على الأقل.

نجد أن مقياس (أستاذ/ طلبة) يشير إلى أوضاع غير صحية لأداء العملية التعليمية والتربوية فى النطاق الجامعى.

ذلك أن هذه المقاييس قد استقرت على الأتى[٤٤]:

- جامعات الدرجة الأولى　　أستاذ لكل أقل من عشرة طلاب
- جامعات الدرجة الثانية　　أستاذ لكل أقل من عشرين طالب
- جامعات الدرجة الثالثة　　أستاذ لكل عشرين فأكثر

فإذا قارنا بين أعداد هيئات التدريس ومعاونيهم فى الجامعات المصرية عام ١٩٨٤/٨٣ بأعداد طلاب هيئات الجامعات لنفس العام نجد الأتى:

- عدد أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم[*]　　٢٧٤٨٥
- عدد الطلاب[**]　　٥٦٨٣٧٧

أى أن النسبة هى أستاذ لكل ٢١ طالب تقريبا.

وهذه النسبة تتفاوت من جامعة لأخرى فهى فى القاهرة أستاذ/ ١٦ طالب وفى الإسكندرية لكل ٢١ طالب وفى جامعة عين شمس لكل ٢٤ طالب وفى أسيوط لكل ٢١ طالب وفى طنطا لكل ٢٥ طالب وفى المنصورة لكل ٢٣ طالب وفى جامعة الزقازيق لكل ٢٧ طالب وفى جامعة حلوان لكل ١٤ طالب وفى المنيا لكل ١٨ طالب أما المنوفية فهى لكل ٢٢ أما جامعة قناة السويس فهى لكل ١٤ طالب.

والبيان التالى يبين أوضاع هيئات التدريس فى الجامعات المصرية.

---

[*] دون جامعة الأزهر لعدم توافر بيان بشأنها.
[**] باستبعاد طلاب جامعة الأزهر أيضاً.

جدول رقم (٢٢) [٤٦]

عدد أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيدين

(حسب المشغول) بجامعات جمهورية مصر العربية

فى العالم الجامعى ١٩٨٤/٨٣ [*]

البيان / الجامعة	أعضاء هيئة التدريس				معاونى أعضاء هيئة التدريس			الجملة
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	الجملة	مدرس مساعد	معيد	الجملة	
القاهرة	٩٤٠	٧١٦	١٣٠٨	٣٩٦٤	١٥١٢	١٤٨٦	٢٩٩٨	٥٩٦٢
الإسكندرية	٦١٠	٥٠٠	٨٢٣	١٩٣٣	٩٥٥	٩٣٢	١٨٨٧	٣٨٢٠
عين شمس	٦٢٨	٤٧٦	٨٥٥	٩٥٤	١٢١٥	١١٨١	٢٣٩٦	٤٣٥٠
أسيوط	٢٥٥	٢١٩	٤٢٤	٨٩٨	٦٣٦	٥٨٩	١٣٢٥	٢١٢٣
طنطا	١٢١	١٣٤	٣٠٦	٥٦١	٤٦٠	٥٢٧	٩٨٧	١٥٤٨
المنصورة	١٤٩	١٨٩	٤٤٧	٧٨٥	٥٨٣	٤١٣	٩١٦	١٢٨١
الزقازيق	١٩٧	٢٤١	٥١٤	٩٥٣	٩٩٥	١٣٠١	٢٢٩٦	٣٢٤٨
حلوان	١٧٣	٢٦٩	٤٩٠	٩٣٢	٥٠٣	٧٧٨	١٢٨١	٢٢١٣
المنيا	٣٦	٥٦	١٥٨	٢٥٠	٢٦١	٣٤٥	٦١١	٨٦١
المنوفية	٤٨	٥٧	١٥٥	٢٦٠	٢٨٢	٢٦٨	٥٥٠	٨١٠
قناة السويس	٣٢	٥٩	١٤١	٢٣٢	٢٣٦	٣٠١	٥٣٧	٧٦٩
الإجمالــى	٣١٨٩	٢٩١١	٥٦٢١	١١٧٢١	٧٦٤٣	٨١٣١	١٥٧٦٤	١٧٤٨٥

وبـرغم تضاعف أعضاء هيئات التدريس ومعاونيهم خلال العشر سنوات الماضـية (٧٤ — ١٩٨٤) فـإن المعـدل (أسـتاذ / طلـبة) قـد ظل متواضعاً ويظهر البيان التالى هيكل هيئات التدريس بالجامعات المصرية خلال هذه الفترة.

(*) باستثناء جامعة الأزهر.

جدول رقم (٢٣) [٤٧]

تطور هيئات التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية خلال الفترة

١٩٨٤ / ٧٤

البيان / السنة	هيئة التدريس		أعضاء هيئة التدريس		الجملة	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١٩٧٥/٧٤	٥٠٤٢	١٠٠	٧٦٤١	١٠٠	١٢٦٨٣	١٠٠
١٩٧٦/٧٥	٦٧٠٥	١٣٣	١٠١٠٢	١٣٢	١٦٨٠٧	١٣٣
١٩٧٧/٧٦	٧٥٦٨	١٥٠	١٢٠٧٦	١٥٨	١٩٦٤٤	١٥٥
١٩٧٨/٧٧	٧٩٦٧	١٥٨	١٢٤٦٦	١٦٣	٢٠٤٣٣	١٦١
١٩٧٩/٧٨	٨٤٦٢	١٦٨	١٣٢١٨	١٧٣	٢١٦٨٠	١٧١
١٩٨٠/٧٩	٨٩٤٦	١٧٧	١٣٤١٣	١٧٦	٢٢٣٥٩	١٧٦
١٩٨١/٨٠	٩٧٥١	١٩٣	١٤١٣٢	١٨٥	٢٣٨٨٣	١٨٨
١٩٨٢/٨١	١٠٥٤٤	٢٠٩	١٤٩٥٩	١٩٦	٢٥٥٠٣	٢٠١
١٩٨٣/٨٢	١١٠٨٧	٢١٠	١٥٥٤٤	٢٠٣	٢٦٦٣١	٢١٠
١٩٨٤/٨٣	١١٧٢١	٢٣٣	١٥٧٦٤	٢٠٦	٢٧٤٨٥	٢١٧

ويتضح لنا من الجدول السابق أن نصيب الجامعات والمعاهد من الميزانية العامة للدولة لعام ١٩٨٤/٨٣ لا يتجاوز ٥٥٨ مليون جنيه (شاملة نفقات الأزهر قبل الجامعية) وبافتراض أن متوسط الأجور لهيئات التدريس سنوياً هي (٢٤٠٠ جنيهاً) فإن نصيب الباب الأول لهيئات التدريس ومعاونيهم يبلغ لذلك العام ٦٦ مليون جنيه تقريباً وإذا أضفنا إليهم العمالة الإدارية والخدمات المعاونة[*] .. إلخ فإن إجمالي الأجور المدفوعة يصل إلى ١٠٠ مليون جنيه شاملة المرافق الجامعية .. إلخ.

---

[*] لم يتوفر بيان حول العمالة في الوظائف الإدارية والخدمات المعاونة بالجامعات.

ومـن ثـم يصبح نصيب الطالب الواحد من نفقات التعليم الجامعى نحو ٦٧١ جنـيـها سـنوياً وبإضـافة المنـصرف على الأجور يصبح نصيبه ٨١٧ جنيهاً سنوياً فى المتوسط.

إذا قارنا بين هذا الحال فى مصر، وبين نظم التعليم الجامعى فى دولة رأسمالـية ومركـزية مثل المملكة المتحدة، نجد أن ٩٠٪ من ميزانيات الجامعات هناك (والبالغ عددها ٤٧ جامعة) تتولى الحكومة البريطانية تمويلها إدراكاً منها لأهمـية الاسـتثمار فـى هـذا المجـال وقـد بلـغ هذا الإنفاق عام ١٩٨٦/٨٥ نحو ١٣٠٠ مليون جنيه إسترلينى.

جدول رقم (٢٤)[٤٨]

إجمالى الإنفاق على التعليم الجامعى فى إنجلترا لعام ١٩٨٦/٨٥

م	اسم الجامعة	قيمة الدعم	م	اسم الجامعة	قيمة الدعم
١	جامعة لندن	٢٣٨,٦	٢٣	جامعة اكستروهل	١٥.٠
٢	جامعة مانشيتر	٤٨,٥	٢٤	جامعة اسيت	١٥.٠
٣	جامعة ادنبره	٤٦,٠	٢٥	جامعة اتخليا	١٥,٠
٤	جامعة جلاسجو	٤٤,٨	٢٦	جامعة كارديف	١٥,٠
٥	جامعة اكسفورد	٤٤,٨	٢٧	جامعة استون	١٥.٠
٦	جامعة كمبردج	٤٤.٣	٢٨	جامعة باث	١٥,٠
٧	جامعة ليدز	٤٣.٠	٢٩	جامعة برونيل	١٥,٠
٨	جامعة بيرمنجهام	٣٨,٤	٣٠	جامعة وسيكس	١٥,٠
٩	جامعة ليفربول	٣٧,٩	٣١	جامعة سارى	١٥,٠
١٠	جامعة مانشفيلد	٣٢,٣	٣٢	جامعة لانكاستر	١٥,٠
١١	جامعة نيوكاسل	٣٢,٣	٣٣	جامعة سانت ديفيد	١٥,٠
١٢	جامعة سانت بريستول	٢٩,٩	٣٤	جامعة سوانس	١٥,٠
١٣	جامعة نوتنجهام	٢٨.٠	٣٥	جامعة دندى	١٥.٠
١٤	جامعة ساوث هامبتون	٢٦.١	٣٦	جامعة يورك	١٠.٠
١٥	جامعة ابردين	٢٣.٠	٣٧	جامعة كنت	١٠.٠
١٦	جامعة استراتكلايد	٢٤.٠	٣٨	جامعة ووكيل	١٠.٠
١٧	جامعة ردنج	١٩.٠	٣٩	جامعة سالفورد	١٠.٠
١٨	جامعة واريك	١٩.٠	٤٠	جامعة سانت اندروز	١٠.٠
١٩	جامعة سانت دارام	١٨.٠	٤١	جامعة استرلنج	١٠.٠
٢	جامعة ليستر	١٨.٠	٤٢	جامعة بانجور	١٠.٠
٢١	جامعة لافيررو	١٥.٠	٤٣	جامعة ابرسيت ويث	١٠.٠
٢٢	جامعة برادفورد	١٥.٠			

ولعل ما يميز نظام التعليم فى الدول المتقدمة، ونمثل بها هنا بالمملكة المتحدة أن خطة التعليم توضع بالتعاون مع لجنة خدمات القوى العاملة Manpower Services Commission[49] ومن ثم فهى تأتى استجابة لمؤشرات سوق العمل والتغيرات الدورية فيه.

وتشير بعض المصادر على سبيل المثال — أن جامعة لندن التى تتجاوز إيراداتها السنوية ٤٠٠ مليون جنيه إسترلينى لا تتلقى من الطلبة المقيدين بها — ومعظمهم من الأجانب — سوى ٨ مليون جنيه كمصروفات دراسية أى بنسبة ٢٪ من إيرادها العام فى هذا الوقت الذى تنفق فيه الجامعة ما يربو على ١٥٠ مليون جنيه إسترلينى فى صورة مرتبات ونحو ١٢ مليون جنيه أخرى على المعامل والمعدات والمستشفيات التابعة لها وتعتمد الجامعة فى تمويل نشاطها بصورة أساسية على مصدرين.

الأول : هو التمويل الحكومى والذى يتجاوز غالباً نسبة ٥٠٪ من إيراداتهما الكلية.

الثانى : منح البحوث وعقود الشركات الإنجليزية وغيرها لتطوير بعض المعدات أو إجراء تصميمات أكثر حداثة (٣٠ تقريباً)[50] فما هى الصورة لدينا؟

يكاد يكون هناك اتفاق بين جمهرة الباحثين والمهتمين بقضايا التعليم والبحث العلمى فى مصر بأن هناك حالة قطيعة — أو يكاد — بين الجامعات وباحثيها وعلمائها من جهة وقطاعات البحوث والتطوير من جهة أخرى وبالقطع فإن الربط بين قطاعى البحوث والتعليم يحتاج — علاوة على البنية الأساسية للبحوث والمعامل والورش — إلى مناخ ثقافى ديمقراطى يتسم بالتسامح تجاه كافة التيارات الفكرية ويستلزم مناخ ديمقراطى كامل فى المراكز التعليمية (الجامعات والمدارس) والمراكز البحثية المختلفة. فالإصلاح هنا لا ينطلق من

دافع المنفعة وحدها وإنما من منطلق إتاحة مناخ بناء يدفع بخيالات الباحثين والخبراء إلى أقصى مدى ممكن.

ومن الأمور الملفتة للنظر تراجع دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للأقطار العربية الأخرى، خاصة بعد عام ١٩٧٩ والاتجاه المتزايد لتدخل السياسة واتجاهاتها فى مجال الروابط العلمية بين أبناء الوطن العربى ككل.

ذلك أن عدد الوافدين من مختلف الجنسيات (ومعظمهم من الوطن العربى) قد انخفضت انخفاضا مذهلاً من ٣٠ ألف وفد تقريباً عام ١٩٧٦/٧٥ إلى نحو ١١ ألف وافد عام ١٩٨٥/٨٤ وهو ما يظهره البيان التالى:

جدول رقم (٢٥)[٥١]

إحصائية مقارنة للطلاب الوافدين المقيدين فى جمهورية مصر العربية فى السنوات العشرة الأخيرة بمراحل الدراسات العليا والليسانس والبكالوريوس والمعاهد الفنية من الأوطان المختلفة

العام الدراسى	الوطن العربى	أفريقيا	آسيا	أوروبا	الأمريكتين وغير معين الجنسية	الإجمالى
٧٦/٧٥	٢٧١٨٤	١٠٥٦	١٨٤٠	٢٧٥	٩٣	٣٠٤٤٨
٧٧/٧٦	٣٠٠٠٦	٩٦٦	١٦٩٨	٢٧٤	٨٦	٣٣٠٣٠
٧٨/٧٧	٣٢٩٣٨	١٠٠٩	٢٠٢٩	٢٧٠	٤١	٣٦٢٨٧
٧٩/٧٨	٣٣٠١٤	١٠٠١	٢٢٢٦	٢٥٢	٣٧	٣٦٥٣٠
٨٠/٧٩	٢٦٢٠٧	٦١١	١١٠٧	١٠٥	٢٦	٢٨١٠٦
٨١/٨٠	٢٤٦٩٥	٦١٦	١٠٦٠	١٣٦	٣٤	٢٦٥٤١
٨٢/٨١	١٦٥٠٣	٥٠٦	٣٥٩	٧٩	٩	١٧٤٥٦
٨٣/٨٢	١٦٣١٣	٣٤٧	٣٣٤	١١٧	٣٤	١٧١٣٥
٨٤/٨٣	٩٨٨٦	٢٨٢	١٦٠	٩٥	٣	١٠٤٢٦
٨٥/٨٤	١٠٦٣١	٢٠٨	١٢٢	٩٢	-	١١٠٥٣

وإذا عـرفنا أن معظم الطلبة العرب الوافدين هم من فقراء الوطن العربى (السودانيين – الفلسطينيين ثم اليمنيين) فلنا أن نقدر الأثر السلبى لهذه السياسة على تقليص دور مصر الريادى فى مجال التعليم بالنسبة للوطن العربى والوافدين فيه.

٣- التعليم فوق الجامعى

تشير أحد تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى أن عدد الباحثين فى مصر عام ١٩٨٣ قد بلغ ٢٦ ألف باحث[٥٢] وبرغم أن تقرير المجلس لم يشر لتعريف من هو الباحث، فإن المفهوم ضمناً من ثنايا التقارير المتتابعة للمجلس المشار إليه هو أن الباحث هو من حصل على درجتى الماجستير أو الدكتوراه أى نسبة الباحثين إلى إجمالى السكان فى مصر هى ١ : ١٦٠٠ بينما نجد هذه النسبة فى الدول المتقدمة ١ : ٦ .

ويتوزع الباحثون المصريون حالياً على ٢٦٥ مركزاً ومعهداً بحثياً[٥٣] بيد أن المؤشرات الإحصائية المتاحة من مصادر[٥٤] أخرى تستدعى إعادة النظر فى البيان الصادر عن المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا كما يستلزم التضارب فى الأرقام الإحصائية من مصدر إلى آخر الاتفاق بداية ماهية الباحث العلمى؟

ففى واقعنا الراهن ليس كل من يحمل درجة الدكتوراه يصبح باحثاً أو مؤهلاً للبحث العلمى والأكاديمى بكل المقاييس المتعارف عليها فى الدوائر العلمية والأكاديمية الدولية.

ووفقاً للجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء فإن عدد الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) فى ٧ كليات فحسب منذ إنشائها وحتى يناير ١٩٨١ قد بلغ ٤٣٠٩٦ وهذه الكليات هى:

جدول رقم (٢٦) [٥٢]

عدد توزيعات الحاصلين على مؤهلات فوق جامعية فى الكليات

السبع منذ إنشائها وحتى يناير ١٩٨١

الكليات	دبلوم	ماجستير	دكتوراه	الإجمالى
كلية الهندسة	٢٧٩١	١٨٠٩	١٨٣٩	٦٤٣٩
الطب البشرى	١٤٣٥٠	٩٤٥	٢٥٣٤	١٧٨٢٩
طب الأسنان	٩٠٣	٦٤	١٧٥	١١٤٢
العلاج الطبيعى	١	٥٢	٤	٥٧٠
الاقتصاد والعلوم السياسية	٣٣٣	٨٢	٦٤	٤٧٩
كليات التجارة	٧٨٢٩	٨٦٦	٥٢٠	٩٢١٥
كليات الحقوق	٧٢٨٧	٣٠	٦١٨	٧٩٣٥
الإجمالى	٣٣٤٩٤	٣٨٤٨	٥٧٥٤	٤٣٠٩٦

لقد اختلطت لدى الكثيرين — بفعل عوامل ثقافية وسياسية عديدة — مفهوم الترقى الوظيفى بنيل درجة فوق جامعية دون أن ترتبط عملية البحث هذه بإبداع علمى حقيقى يدفع بفرع العلم ذاته خطوة للأمام ويدفع بالباحث نفسه خطوات بعيدة فى مضمار العلم الواسع الرجاء.

لقد بلغ عدد المقيدين فى العام الجامعى ١٩٨٣/٨٢ لنيل درجة الماجستير ٢٧ ألفا أما الدكتوراه فكان عددهم ٩ آلاف أما المقيدون فى الدبلومات الجامعية فقد بلغوا ٢٤ ألف طالب (٣٠٪ من خريجى كليات الحقوق).

فما الذى سيقدمه هؤلاء إلى البحث العلمى وإلى الممارسة العملية؟ ثم كيف تستثمر الأجهزة الحكومية المعنية هذه البحوث لتحسين أوجه الحياة فى مصر؟

خامساً : نحو نظام تعليمى مستقبلى

يستخلص المحلل من العرض السابق بعض أوجه القصور فى النظام التعليمى المصرى، ذلك أن هذا التطور الكمى لم يصحبه تطور مواز فى النمو الاقتصادى من ناحية ولا فى مناهج وطريقة عمل النظام التعليمى ذاته من ناحية أخرى.

أما التعليم الفنى وبخاصة الصناعى فبرغم الزيادة التى طرأت على أعداد الطلاب الملتحقين به إلا أن دونية النظرة الاجتماعية للتعليم الفنى من جهة وعدم فاعلية نظم الحراك التعليمى بين هذا النوع من التعليم والتعليم العالى من جهة أخرى ظلت عقبة أمام تطوير متكامل فى نظام التعليم الفنى. وإذا أخذنا نشأة الجامعات فى أوروبا وأمريكا كمثال نجد أنها جاءت منذ منتصف القرن الثامن عشر على هيئة معاهد للميكانيكا والكهرباء لتعليم العمال فى العمل الإنتاجى الحديث على أية حال .. سنحاول هنا عرض التصور المقترح لتطوير نظام التعليم فى دولة نامية (مصر مثلاً).

سيظل من الصعوبة بمكان تناول قضايا التعليم فى بلد ما دون ربطها مباشرة بطبيعة النظام الاقتصادى والاجتماعى السائد، فإذا كان هذا النظام يسير وفقاً لقوانين العرض والطلب (السوق الرأسمالى) فإن التعليم سيوضع بدوره سواء شئنا أم أبينا — فى دائرة التداول السلعى بمعناها الواسع، وعلى العكس فإن اتباع أساليب التخطيط سيؤدى حتماً إلى تخطيط التعليم وتوجيهه بحيث يتوازى مع وتيرة النشاط الاقتصادى ومستوى النمو فى قطاعات مختلفة.

وبالقطع فإن التعليم، ليس مجرد مهارات مكتسبة فحسب، وإنما هو صقل للشخصية الإنسانية فى أهم مراحلها وأطوارها ولذا فإن توافر مناهج نقدية وتوفير مناخ ثقافى متعدد التيارات ومتنوع الأفكار لا يأتى من قبيل الترف بقدر

ما هو ضرورة موضوعية يستلزمها نجاح هذا النظام التعليمى فى خلق شخصية إنسانية متكاملة ومنتمية بصورة واضحة.

فغلبة الطابع النظرى والأكاديمى على التعليم فى البلاد النامية وسيادة وسائل وأساليب التلقين ونظام التشعيب المبكر وتضخم الأجهزة الإدارية فى قطاعات التعليم كل هذه الأعراض والمظاهر تعكس مأزق هذا النظام وتستدعى البحث عن مخارج صحيحة لتجاوز ذلك القصور.

فما هى الركائز الاستراتيجية لنظام تعليمى فاعل وبناء؟

أولاً : تحديد هيكل سوق العمل فى البلاد وهذه تشمل :

١- إجراء حصر دقيق لسوق العمل بالقطاعين الحكومى والخاص ومعرفة معدلات نموه السنوية وخصائصه النوعية وقياس حجم الفائض أو العجز فى التخصصات كما يستلزم الأمر دراسة مدى وعمق التغيرات الإقليمية فى مجال النمو الاقتصادى ومعدلات الطلب على العمالة ومستوى ارتداد هذه العمالة مستقبلاً.

٢- يلى ذلك وضع الخطط القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل لتغيير معامل سوق العمل الراهن وتطويره بحيث يستجيب للزيادة الكمية السنوية للخريجين من النظام التعليمى ويتطلب ذلك الاهتمام بالقطاعات الإنتاجية والسلعية التى تشكل المرتكزات الأساسية للنظام الاقتصادى والاجتماعى ككل.

٣- العمل من أجر تغيير النظرة الاجتماعية للعمل اليدوى وذلك بتكثيف الدعاية والإعلام — إلى جانب إجراءات مادية أخرى سوف نذكرها بعد قليل — على أهمية وقدسية العمل اليدوى والفنى.

٤- إنشاء مجلس قومى للتعليم والتوظيف والبحث العلمى تكون من أهم أهدافه ربط العملية التعليمية بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من

جهـة وباحتـياجات سوق العمل من جهة أخرى وكذلك ربط نظام التعليم بـنظام فعال للبحث العلمى (النظرى والتطبيقى) بحيث يصب فى النهاية فـى العملـية الإنتاجـية وتطويـر وسـائل الإنتاج وتنظيم سبل التفاعل بين مراكـز الـتدريب والمدارس الفنية التابعة للشركات والوزارات — غير وزارة التربية والتعليم — بوزارة التعليم حتى يتحقق أقصى قدر من الانسجام فى الأداء التعليمى.

ثانياً : اتباع نموذج الانسياب التعليمى والتغذية المفتوحة ويعنى ذلك :

١- الإقـرار بأولـوية التحاق خريجى المدارس الثانوية الفنية المختلفة بالتعليم العـالى بالكليات المناظرة وهو ما من شأنه تشجيع الطلاب على الالتحاق بالتعلـيم الفنـى (صـناعى — زراعـى — تمـريض .. إلخ) مـن جهـة ورد الاعتبار لهذه التخصصات عملياً من جهة أخرى.

٢- تكامـل المـناهج التعليمـية العملـية والنظـرية وإلغاء نظام التشعيب المبكر فالدراسـات الهندسـية الحديـثة — مـثلاً — تقـضى بتوزيع زمن الدراسة على النحو التالى:

- ٥ إلى ٣٥٪ للدراسات الإنسانية .
- ٢٥٪ للعلوم الأساسية.
- ٣٥٪ لعلوم مهنة الهندسة.
- ٣٥٪ للتطبيقات الهندسية.

٣- تقليص الذيل الإدارى للإدارة التعليمية والذى يتجاوز أحياناً كثيرة نسبة ٤٠٪ من إجمالى العمالة التعليمية .

٤- ربط نظام التعليم الراهن بالبحث العلمى والتطبيقى وتدعيم ورش ومعامل المدارس والجامعات والتركيز على الطابع العملى للتعليم وتقليص الاهتمام بالكتاب المدرسى أو الجامعى.

٥- تخصيص نسبة من أرباح الشركات الصناعية سنوياً لتمويل وتطوير المدارس الفنية (١٪ مثلاً).

٦- تنظيم وسائل نقل وتداول المعلومات فى إطار العملية التعليمية، بحيث تصبح نسب الكتب غير المدرسية إلى الكتب المدرسية ٧٥٪ للأولى و٢٥٪ للثانية كما هو متعارف عليه دولياً (٣٢) حيث نجد على العكس من ذلك فى مصر مثلاً فنجد أن الكتب المدرسية تشكل ٨٥٪ من المصادر التعليمية والعلمية التى يتداولها الطلاب.

ثالثاً: الديمقراطية ركن أساسى فى العملية التربوية والتعليمية ذلك:

١- أن الديمقراطية تعنى تكريس مشاعر الانتماء ونقلها من حيز الشعور إلى مركز الوعى وهو ما من شأنه فتح أوسع الأبواب لمشاركة الطلاب والتلاميذ — دون قهر — فى تحسين شروط البيئة الاجتماعية والاقتصادية.

٢- سيوفر المناخ الديمقراطى شروط موضوعية لتغيير نظم التعليم فالنظم المعتمدة على التلقين وتخزين المعلومات (التى مصدرها بالطبع الكتاب المدرسى) هو مولود طبيعى لمجتمع تسوده الاستبدادية السياسية والجمود الفكرى وعلى العكس فإن أساليب التعليم القائمة على النقد والمناقشة والمشاركة بالرأى هى نتاج مجتمع مفتوح سياسياً ومتمايز حضارياً.

٣- تنشيط أساليب الرقابة الشعبية على المدارس والجامعات من خلال "مجالس الأباء" واتحادات الطلاب المنتخبة وينطبق هذا بالقطع على انتخابات رؤساء الجامعات والعمداء وباختصار فإن الحاجة إلى "مقرطة" العملية التعليمية لا تنبع من ترف فكرى بقدر ما تستدعيها الحاجة الماسة إلى تطوير نظم التعليم واستعادة "روح الانتماء" لقطاعات عريضة من الشباب المصرى.

المراجع والهوامش

١- هناك العديد من الدراسات والأبحاث العربية، التى عالجت هذا الموضع بشكل نظرى وتطبيقى مسهب على الواقع المصرى العربى. نذكر منها على سبيل المثال:

- سمير أمين. التطور اللامتكافئ : دراسة فى التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطية. ترجمة : برهان غليون . (بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٤).
- ______ . الطبقة والأمة فى التاريخ وفى المرحلة الإمبريالية. ترجمة: هنريت عبودى (بيروت. دار الطليعة، ١٩٨٠).
- ______ . أزمة المجتمع العربى (القاهرة. دار المستقبل العربى، ١٩٨٥).
- ______ ، ما بعد الرأسمالية (بيروت. مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨).
- كمال نجيب، التبعية والتربية فى العالم الثالث (مجلة التربية المعاصرة، العدد ٢ ، القاهرة، سبتمبر ١٩٨٥).
- إبراهيم سعد الدين، حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية (مجلة المستقبل العربى، العدد ١٧، يوليو، ١٩٨٠).
- إبراهيم سعد الدين، النظام الدولى وآليات التبعية : آليات التبعية فى إطار الرأسمالية المتعددة الجنسيات (مجلة المستقبل العربى، العدد ٩٠، أغسطس، ١٩٨٦).

- محمد أزهر السماك، **قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبوليتيكية المحتملة** (مجلة المستقبل العربى، العـدد ٩١، سبتمبر، ١٩٨٦).
- محمد السيد سعيد، **نظرية التبعية وتفسير تخلف الاقتصاديات العربية** (مجلة المستقبل العربى، العدد ٦٢، إبريل، ١٩٨٤).
- محمد عبدالشفيع عيسى، **التبعية التكنولوجية فى الوطن العربى — المفهوم العام والتطبيق العملى** (مجلة المستقبل العربى، العدد ٦١، مارس ١٩٨٤).
- عادل غنيم، **النموذج المصرى الرأسمالية الدولة التابعة : دراسة فى التغيرات الاقتصادية والطبقية فى مصر ١٩٧٤ — ١٩٨٢** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٦).

٢- إبراهيم العيسوى، **معنى التبعية، فى قضايا فكرية، الكتاب الثانى** (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٦، ص١٢).

٣- المرجع السابق، ص١٣.

٤- كمال نجيب، **التبعية والتربية فى العالم الثالث**، مرجع سابق، ص٥ .

5- **Fermands H. Cardose, Dependency and devlopment in Latian Americas, (New left Review, 74 P. 93.**

نقلاً عن كمال نجيب، مرجع سابق، ص٦.

٦- محمود أمين العالم، **تعليق على ندوة قضايا فكرية (التبعية .. الخطر.. والمواجهة) قضايا فكرية**، مرجع سابق، ٢٨٨ — ٢٨٩.

٧- بنت هانس، سمير رضوان **"العمل والعدل الاجتماعى.. مصر فى الثمانينات دراسة فى سوق العمل"**، مكتب العمل الدولى (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٣) ص ص ١١٣ — ١٢٠.

٨- المجالس القومية المتخصصة. **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا**. الدورة ١٢ سبتمبر ١٩٨٤ يونية ١٩٨٥، وارد بالكتاب رقم (١٨٨).

٩- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر**. (القاهرة، وزارة التربية والتعليم. يوليو ١٩٨٧)، ص٢٠٦.

١٠- يراجع فى ذلك :

- نتائج التعداد العام للسكان نوفمبر ١٩٧٦، **ملحق الأهرام الاقتصادى**، عدد أول مايو ١٩٧٧.
- وزارة المالية، الإدارة العامة للبحوث المالية، **الظواهر التى أثرت على العمالة المصرية إدارة بحوث الإصلاح المالى**، سبتمبر ١٩٨٣.
- بنك مصر، النشرة الاقتصادية، العدد الثانى، ١٩٨٤.
- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، **الكتاب السنوى الإحصائى لجمهورية مصر العربية**، لعام ١٩٨٢، أغسطس ١٩٨٣.

١١- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء **الكتاب السنوى لعام ٨٣/١٩٨٤** يونيه ١٩٨٥.

١٢- المجالس القومية المتخصصة، **الكتاب رقم (١٥٠)** يوليو. مرجع سابق ص٦٨.

١٣- المرجع السابق.

١٤- سمير لويس سعد، **تكلفة التلميذ فى مدارس التعليم الأساسى دراسة إحصائية** (المركز القومى للبحوث التربوية، يوليو) ١٩٨٥، ص ص٨٨-١٠٠ .

١٥- المرجع السابق.

١٦- المجالس القومية المتخصصة. **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا**، الدورة (١٢) سبتمبر ١٩٨٤/ يونيه ١٩٨٥.

١٧- المرجع السابق.

١٨- وزارة التربية والتعليم، **تطور التعليم العام وتدفقه منذ منتصف القرن العشرين**، مرجع سابق.

١٩- راجع النشرة الإحصائية، العدد الثالث، إبريل ١٩٨٦.

٢٠- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا الدورة (١٢)** سبتمبر ١٩٨٤/ يونيه ١٩٨٥.

٢١- المصدر المرجع السابق.

٢٢- المجالس القومية المتخصصة، **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، الدورة (١) سبتمبر ١٩٨٣ يونيه ١٩٨٤** الكتاب رقم (١٧١) ص ٤٠ - ٤١.

٢٣- المرجع السابق.

٢٤- سمير لويس سعد، مرجع سابق ص١١١ وما بعدها.

٢٥- وزارة التربية والتعليم، **قطاع التعليم الفنى، الإدارة العامة للتنسيق والتخطيط والإدارة العامة للتعليم الزراعى والإدارة العامة للتعليم الصناعى** يناير ١٩٨٧.

٢٦- وزارة التربية والتعليم، **الإدارة المركزية للتعليم الفنى الإدارة العامة للتنسيق والتخطيط**.

٢٧- المرجع السابق.

٢٨- جهاز التعبئة العامة والإحصاء. الكتاب السنوى لعام ١٩٨٤/٨٣.

٢٩- المرجع السابق.

٣٠- المرجع السابق.

٣١- المرجع السابق.

٣٢- المجالس القومية المتخصصة. **الكتاب رقم (١٨٨)** مرجع سابق ص١٨٩.

٣٣- يرجع في ذلك:

- المجلس الأعلى للجامعات - **مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي** - إدارة الإحصاء. **بيان بإحصاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعات المصرية لعام ١٩٨٤/٨٣**.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. الكتاب السنوي لعام ١٩٨٤/٨٣ يونيه ١٩٨٥.

٣٤- تطوير التعليم العام وتدفقه، مرجع سابق وكذلك وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للإحصاء بيان إحصائي بإجمالي المدارس والتلاميذ من عام ١٩٧٨/٧٧ إلى ١٩٨٦/٨٥.

٣٥- راجع في ذلك:

- وزارة القوى العاملة والتدريب. الإدارة العامة للخريجين أول يناير ١٩٨٦.

٣٦- سمير لويس سعد **"تكلفة التلميذ في مدارس التعليم الأساسي"** دراسة إحصائية "مرجع سابق".

٣٧- لويس عوض، **الجامعات المصرية**. الأهرام ١٩٨٦/١١/٢٥ .

٣٨- لويس عوض. مرجع سابق.

٣٩- فؤاد حسن أحمد عبدالله وعبدالستار فرج خليل، **قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية**، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية. ١٩٨٤.

٤٠- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. **الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٨٣/١٩٨٤** يونيه ١٩٨٥.

٤١- المرجع السابق ص١٩٧.

٤٢- المرجع السابق.

٤٣- أحمد فتحى سرور، **استراتيجية تطوير التعليم فى مصر** (القاهرة، وزارة التربية والتعليم، يوليه، ١٩٨٧)، ص ص٢١٨ - ٢١٩.

٤٤- المجالس القومية المتخصصة، **الكتاب رقم (١٧١)** مرجع سابق، ص١١٧.

٤٥- المجلس للأعلى للجامعات، الإدارة العامة للإحصاء، المرجع السابق.

٤٦- المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعى، مرجع سابق.

٤٧- لويس عوض، **"الجامعة الأهلية"** الأهرام ١٨/١٠/١٩٨٦ إذ أنه يبدو واضحا أن غنى النظم الرأسمالية تتولى - بوعى الإنفاق على التعليم بمختلف مراحله.

٤٨- المجالس القومية المتخصصة، **الكتاب رقم (١٨٨)** مرجع سابق ص١٣١.

٤٩- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء بيان الحاصلون على درجات الدبلوم والماجستير والدكتوراه وما يعادلها من جامعات ج.م.ع ومن الخارج من أول دفعة تخرجت حتى يناير ١٩٨١ رقم المرجع (٧١-١٤٣٣٣-٨١) إبريل ١٩٨١ .

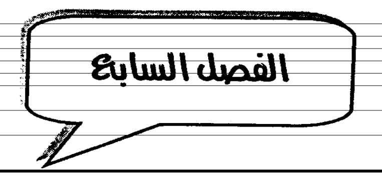
٥٠- إحصائية الطلاب الوافدين فى العام ١٩٨٥/٨٤، وزارة التعليم العالى، الإدارة العامة لقبول ومنح الطلاب الوافدين.

٥١- المجالس القومية المتخصصة، ص١٠٦، مرجع سابق.

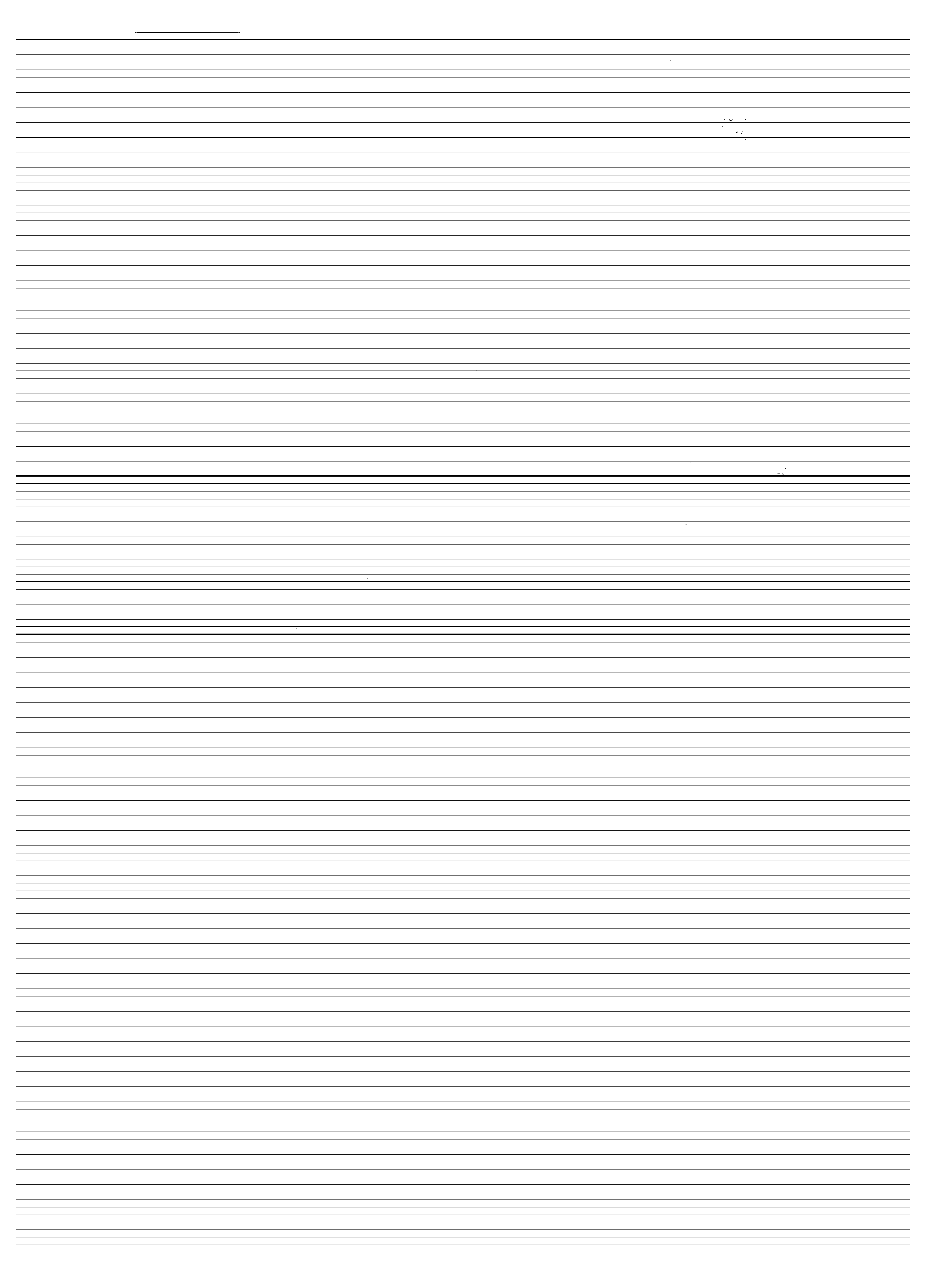
٥٢- تقرير المجلس القومى للتعليم، الدورة الثامنة أكتوبر ١٩٨٠، يوليو ١٩٨١ ص ٥٨ مرجع سابق.

٥٣- المجالس القومية المتخصصة. **السياسة الثقافية .. مبادئ ودراسات الجزء الأول.** الكتاب رقم (٢٦) لعام ١٩٨٤ ص١١٢.

٥٤- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء مرجع رقم (٧١-١٤٣٣٣-٨١) إبريل ١٩٨١.



الجامعة وثقافة الذاكرة



بدلاً من المقدمة :

يحتل موضوع النظام التعليمي والتحديات التي تجابهه موقعاً مهماً على سلم الأولويات المطروحة على التربويين والمشتغلين بالعلم التربوى عند دراسة القضايا المتعلقة بمستقبل الوطن ومناقشتها. فالنظام التعليمى منظومة واسعة من العلاقات والإجراءات، أبعد وأشمل من كونها أبنية مدرسية ومعلمين وطلاب، حيث أن هذه المنظومة فى واقع الأمر، تعنى بالمجتمع الذى ينتمى إليه المواطن. لذا عندما تفكر المجتمعات المتقدمة بأمنها وكفايتها، فإنها تنظر إلى مؤسساتها التعليمية على أنها البدايات لحلول مشاكلها. وعندما تبلور طموحها فإنها تركز على هذه المؤسسات والتطوير اللازم لها. ومن هنا فإن المؤسسات التعليمية الجامعية تصبح أداة ووسيلة للتغيير الاجتماعى بمفهومه الشامل. ومن هذا المنظور فإن القطاع التربوى برمته يشكل أحد الأعمدة الأساسية فى تطوير المجتمع، وفى الوقت نفسه أصبح من الضرورى تطويره بما يكفل المشاركة الإيجابية والفعالة للقطاع فى تنمية المجتمع وذلك إيماناً بأن العلاقة الجدلية بين النظام التعليمي والمجتمع تستلزم تلك النظرة وذلك الفهم.

ويعتبر التعليم العالى — فى نطاق السياسة التربوية الشاملة — من الأدوات الأساسية التى تسهم فى تكوين الفرد والمجتمع وبلورة ملامحه فى الحاضر والمستقبل معاً، وضمان طرق التطور السليم للأمة فى مسيرتها نحو أهدافها فى التقدم والرقى فى مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فهو السبيل الأكيد إلى إعداد القوى العاملة البشرية المتخصصة التى تخطط للنمو المادى للمجتمع وتسهر على تنفيذه، وهو الذى يعد الباحثين الذين يسبرون أغوار المستقبل ويدلون إلى اتجاهاته والعوامل التى يحتمل أن تؤثر فى رسمه، وهو أيضاً مبرز المواهب الفكرية والطاقات الخلاقة

المبدعة التى تعطى الثقافة أبعادها، وتدفع بها نحو الإبداع وتجاوز الواقع إلى جانب أنه أيضاً يمد الواقع الاجتماعى والسياسى بالقوى الوطنية والفكرية التى تعمل جاهدة فى سبيل التصدى لقضايا الواقع العربى وطرح بدائل تغيير وتطوير هذا الواقع(١).

وللتعليم العالى دور أخطر وأهم مما سبق، وذلك بفعل التحديات المختلفة التى تواجه الوطن فى مسيرته الحضارية الراهنة، وهذه التحديات ليست داخلية فقط، ولكنها تحديات خارجية تفرض نفسها على مسيرة العمل الوطنى. وتأتى خطورة التعليم العالى بالنسبة للمستقبل القريب، حينما ندرك الأعداد الهائلة التى تلتحق به اليوم، وتستعد للالتحاق به غداً. ففى العام الجامعى ١٩٩٢/٩١ كان إجمالى الطلاب المقبولين بالجامعات المصرية حوالى ٧٤٣١٠ ألف طالباً وطالبة، بلغ ١٤٨٣٧٨ ألف طالباً وطالبة فى العام الجامعى ١٩٩٥/٩٤(٢)، وتضاعف هذا العدد فى العام الجامعى ١٩٩٦/٩٥ بسبب الدفعة المزدوجة لطلاب الثانوية العامة، وزاد إلى ٤٢٩ ألف طالب وطالبة عام ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، ثم انخفض العدد عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ إلى حوالى ٢٧٦٢١٧ ألف منهم حوالى ١٤٦٢٤٢ طالبة وبنسبة ٢,٩٪ للطالبات من جملة الطلاب المقبولين فى التعليم الجامعى.

منطلقات الدراسة :

تنطلق هذه الدراسة من المنطلقات الآتية :

- النظر إلى نظام التعليم الجامعى باعتباره نظاماً فرعياً يخضع فى حركته وتطوره للنظام الكلى للمجتمع الذى يحتويه.
- رفض تصور نظام التعليم الجامعى برمته كمؤسسة إصلاحية حيادية، خارج العلاقات الاقتصادية – الاجتماعية كما يراها الغالبية من التربويين.

• النظر إلى نظام التعليم الجامعى بوصفه أحد الشروط الضرورية لتحقيق التنمية الشاملة.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية: **هل نظام التعليم الجامعى الحالى قادر على أن يلعب دوراً تنويرياً من خلال المعارف التى يقدمها لطلابه؟ وهل المعارف والعلوم المقدمة فى مناهج نظام التعليم الجامعى الحالى مواكبه لحركة التقدم العلمى والمعرفى التى يشهدها عالمنا المعاصر؟ وهل هى معارف أحادية التوجه أم معارف متعدد التوجه؟**

ومن خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة سنتعرف على الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى نشر المعرفة وتكوين الكوادر المؤهلة للقيام بدورها فى العملية الإنتاجية، وكذلك سوف يبين لنا مقدار الدور الذى يلعبه التعليم الجامعى فى تنوير الشباب وإشاعة روح العلم والمنهج العلمى وتكوين مفاهيم علمية تسعى نحو تكريس التعددية الفكرية من خلال تدريس المعرفة وليس المعلومات.

أولاً : واقع التعليم الجامعى فى ظل المتغيرات العالمية :

لقد تميز واقع التعليم الجامعى خلال العقدين المنصرمين باتجاهين رئيسيين يصبان فى أحادية التوجه، أولهما:

١- **أحادية التوجه الكمى** : أو اتباع استراتيجية النمو الكمى للتعليم العالى والجامعى، والتى صارت كمثل "المنبت لا أرضاً قطع ولا ظهر أبقى"، فهى استراتيجية لم تفى بحاجات التعليم الكمية، ولم تبق على نوعية التعليم وجودته التى كانت عليه فى وقت سابق من الزمان، فعلى الرغم من الزيادة فى أعداد الجامعات والكليات والطلاب والأساتذة والكتب والأدوات والمعدات، وفى ميزانيات التعليم ونفقاته العامة، إلا أن هذا

التعليم لم يستطع الوصول إلى أعداد أكبر من أبناء الوطن ممن هم فى حاجة إليه[٣]، حيث بلغت نسبة المنخرطين فى التعليم العالى فى فئة العمر ١٨ — ٢٤ سنة حوالى ٢١,٣٪ فى عام ١٩٩٦/٩٥، ثم وصلت إلى حوالى ٣٠,٥٪ عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢، وهى بلا شك نسبة متواضعة فى مجتمع كمصر له تاريخه الطويل وحضارته الرائدة. كما أنه لم يصلح كثيراً من شأن الأفراد الذين حظوا به. والجدول التالى يوضح تطور أعداد الطلاب بالجامعات المصرية خلال السنوات العشرة المنصرمة.

جدول (١)

تطور أعداد الطلاب بالجامعات فى السنوات

١٩٨٤/٨٣ — ٢٠٠٥/٢٠٠٤

البيان / السنة	مرحلة الليسانس والبكالوريوس		
	مقبولين	مقيدين	خريجين
١٩٨٤/٨٣	٩٣٤٨٦	٥٥٢٥١٢	٩٦٣٣٣
١٩٨٩/٨٨	٧٥٣٧٥	٤٨٢٩٧٢	٦٣٥٧٩
١٩٩٠/٨٩	٦٦٩٩٠	٤٦٧٦١١	٨٩٥٤٨
١٩٩١/٩٠	٦٩٩٤٩	٤٤٣١٢٠	٩٤١٤١
١٩٩٢/٩١	٧٤٣١٠	٤٣١٨٦٣	٩٢٤٨٨
١٩٩٣/٩٢	١١٠٣٢٥	٤٧١٣٥٨	٩٠٠٦٧
١٩٩٤/٩٣	١٣١٠٠٧	٥٢٠٠٢٢	٩٣٥٠٨
١٩٩٨/٩٧	٢٤٠٩٠٤	١٠٤٣٧٦٥	١١٠٣٦٨
١٩٩٩/٩٨	٢٢١٥٣٠	١١٥٩٠٩٣	١٢٦٦٥٧
٢٠٠٥/٢٠٠٤	٢٧٦٢١٧	١٣٢٦٧٥٨	٢٣٧١١٥

والملاحظ على الجدول السابق أن هناك زيادة فى عدد المقبولين حيث بلغ عام ١٩٨٤/٨٣ حوالى ٩٣٤٨٦ ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى ١٣١٠٠٧ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٤/٩٣ بزيادة مقدارها ٥٠٪ فى أعداد المقبولين فى حين أن أعداد المقيدين فعلاً بالجامعات والخريجين ظل يراوح نفس النسبة ولم يزد زيادة ملحوظة حيث بلغ عدد المقيدين عام ١٩٨٤/٨٣ حوالى ٥٥٢٥١٢ ألف طالب وطالبة وبلغ حوالى ٥٢٠٠٢٢ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٤/٩٣. وزاد زيادة ملحوظة عام ١٩٩٩/٩٨ حيث بلغ عدد المقيدين ١١٥٩٠٩٣ طالب وطالبة، وكذلك كان إجمالى المقيدين فى مصر عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ بالتعليم الجامعى والعالى ٢٠٢٥٠٠٠ طالب وطالبة. ونجد أن هناك زيادة مضاعفة عام ٢٠٠٥/٢٠٠٤ حيث وصل إجمالى المقبولين بالجامعات حوالى ٢٧٦٢١٧ طالباً وطالبة والفرق بين المقبولين والمقيدين فى الزيادة يعنى أن هناك حوالى ٥٠٪ من عدد المقبولين يقومون بإعادة قيدهم أو إعادة الثانوية العامة من جديد أملاً فى الحصول على درجات ومجموع أعلى للالتحاق بكليات أفضل من التى التحقوا أو قبلوا فعلاً بها.

والجدول التالى رقم (٢) يوضح لنا تطور أعداد المقيدين فى التعليم العالى والجامعى ومعدل نموهم السنوى ونسبتهم إلى جملة السكان فى الفترة من ٧٥/ ٧٦ — ١٩٨٦/٨٥ .

جدول (٢)

تطور أعداد الطلاب المقيدين فى التعليم الجامعى والعالى فى مصر

بالنسبة للسكان والشريحة العمرية (١٨ — ٢٣) سنة

فى الفترة من ١٩٥٥/٥٤ — ٢٠٠٣/٢٠٠٢(*)

السنـــوات	إجمالى المقيدين فى التعليم العالى والجامعى	نسبة الجملة إلى شريحة السن (١٨ — ٢٣) سنة
١٩٥٥/٥٤	٥٤٤٦٧	٪ ٢,٤
١٩٧٦/٧٥	٤٧٧٤١٧	٪ ١٤,٢
١٩٨٦/٨٥	٧٧٠٥٧٧	٪ ١٦,٩
١٩٩٦/٩٥	١٢٣٣٠٠٥	٪ ٢١,٣
٢٠٠٣/٢٠٠٢	٢٠٢٥٠٠	٪ ٣٠,٥

ويتضح من الجدول السابق أنه على الرغم من الزيادة التى بلغت حوالى ٣٠٪ بالنسبة لعدد المقيدين فى التعليم الجامعى خلال الفترة من ١٩٧٦/٧٥ — ١٩٨٦/٨٥ فى حين ظلت نسبة الجملة إلى عدد السكان شبه ثابتة حوالى ١,٢٩٪ عام ١٩٧٦ و١,٧٢٪ عام ١٩٨٦. ولعل تفسير ذلك يعنى أن معدلات القبول لم تتواءم مع معدلات الزيادة السكانية فى فئة العمر من سن ١٨ — ٢٣ سنة.

وقد حدث تطور أعداد المقيدين فى المعاهد الفنية التجارية والفندقية والصناعية وأخذت فى التزايد تدريجياً حتى بلغ ١٢٣٧٦٩ طالباً فى العام ٩١/ ١٩٩٢. ومع ظهور مشكلة قبول الطلاب من حملة الثانوية العامة من الدفعة المزدوجة وآثارها ارتفع عدد الطلاب فى عام ١٩٩٦/٩٥ إلى ١٢٢٢١٢ طالباً، وإلى ١٢٧٤٢٢ طالباً عام ١٩٩٧/٩٦ ثم يعود بعد ذلك إلى الانخفاض مرة أخرى

عام ١٩٩٨/٩٧ حيث بلغ ١٠٥٨٤١ طالباً، وفى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بلغ عدد طلاب المعاهد الحكومية العليا والمتوسطة ١٥٣٠٠٠ طالباً.

٢- **أحادية التوجه النظامى فى هيكل التعليم وبنيته :** حتى صار مفهوم التربية عامة والتعليم خاصة مرادفاً للعمل المدرسى الذى انحصر فى تلقين المعلومات للطلاب، وصارت الجامعات من جراء ذلك، أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعى القائم بما فى ذلك سلطات الأساتذة والإداريين، حيث عكس هؤلاء سلطات المجتمع المركزية فى المعرفة والإدارة، وبالتالى حرصوا عليها حرصهم على مناهج الدراسة، وطرق التدريس وقواعد وأنماط السلوك داخل وخارج جدران الجامعة. فالكل يخشى إحداث أى تغييرات أساسية فى تلك المراكز والأوضاع أو لا يدرك على الأقل إمكانية حدوث مثل تلك التغييرات[٦].

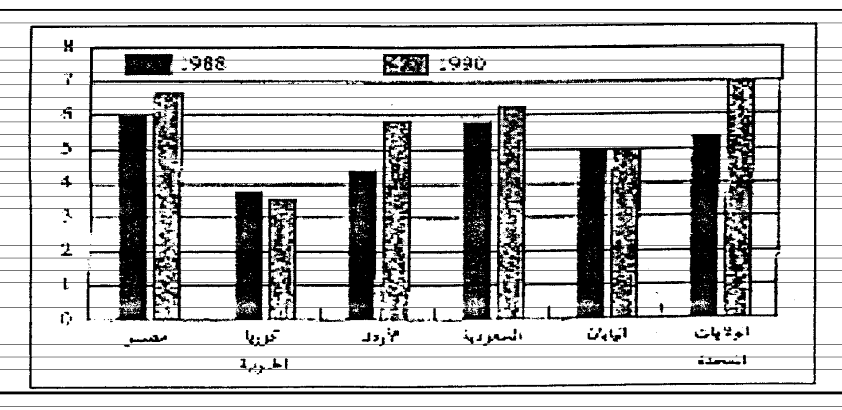
ولا غرو أن نجد اليوم المنادين بأن نظام التعليم العالى والجامعى قد حصر تداول المعرفة والخبرات التعليمية بين المعلم والطالب دون مشاركة من بقية أفراد المجتمع الأخرين، كما حصر المسئولية التعليمية فى أضيق نطاق ممكن بدلاً من جعلها ظاهرة عامة ومشاعة بين فئات المجتمع كافة. وبالتالى أصبح عقبة كأداة فى وجه التغيير وفق القدرة على تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والإصلاح الاجتماعى[٧].

وقد أدت أحادية التوجه النظامى هذه إلى أحادية التوجه المركزى فى إدارة التعليم حيث صار اتخاذ القرارات ورسم السياسات ووضع الخطط التربوية فى مجال المناهج وتدريب المعلمين واستيعاب الطلاب فى جميع مراحل التعليم. صارت كلها عمليات مركزية لا تشارك فيها إلا فئات محدودة يغلب عليها الطابع الفنى الإدارى[٨].

وشهد الإنفاق الحكومى على التعليم كنسبة من الناتج القومى الإجمالى تطوراً من ١,٤٪ عام ١٩٦٠ إلى حوالى ٥,٥٪ عام ١٩٨٦، وإلى حوالى ٦٪ كمتوسط فى الفترة من عام ١٩٨٠/٨٨ وحوالى ٩٪ عام ١٩٩٤. وهذه النسبة مقارنة ببعض الدول النامية والمتقدمة تبدو معقولة، ولكن لو أخذنا فى الاعتبار أن الناتج القومى الإجمالى فى مصر يقل عن مثيله فى الدول الأخرى التى تجرى معها المقارنة، فإن ذلك يوضح لنا بجلاء أن تمويل التعليم فى مصر لا يحظى بالاهتمام الكافى. وإذا أخذنا حالة الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على النظام التعليمى كله، نجد أن مصر تقع فى ذيل القائمة، فى حين أن دولاً أخرى تشابها فى نفس الظروف المجتمعية تزيد فيها نسبة الإنفاق على التعليم العالى بما يقترب من ضعف النسبة المنفقة فى مصر[٩]. ومما يجدر الإشارة إليه أن ميزانية جامعات جمهورية مصر العربية عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ بلغت حوالى ٦٤٢٦ مليون جنيه.

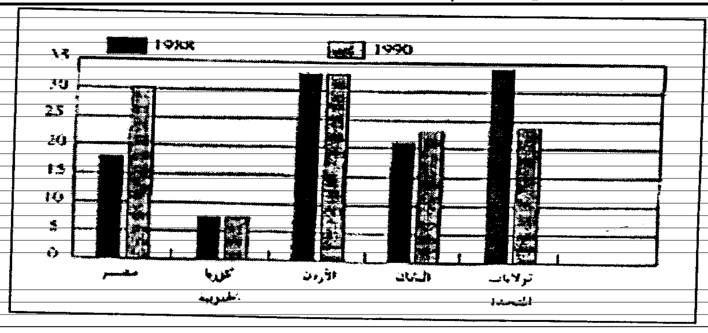
شكل رقم (١)

الإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج المحلى الإجمالى



شكل رقم (٢)

الإنفاق على التعليم العالى كنسبة من الإنفاق على التعليم



الإنفاق على التعليم العالى :

تندر البيانات الجيدة والمقارنة عن الإنفاق على التعليم العالى فى البلدان العربية من المصادر الدولية. فالمتاح قليل وينذر بصعوبة المقارنة، بين البلدان أو عبر الزمن. ونحاول فيما يلى أن نلم الشتات المتناثر عن الإنفاق العام الجارى على التعليم العالى فى بعض البلدان العربية وبلدى المقارنة، هونج كونج وكوريا الجنوبية، فيما يتيسر من السنوات ١٩٨٠، ١٩٩٠، وأحدث سنة متاحة بعد ذلك.

وقد اخترنا أن نقارن كم الإنفاق الجارى على التعليم العالى للفرد من السكان، حتى يمكن التعرف على مدى تخصيص الموارد للتعليم العالى نسبة إلى حجم سكان المجتمع ككل. كذلك حولنا الإنفاق على التعليم العالى للفرد إلى الدولار الأمريكى حسب معدلات التبادل السائدة (بيانات صندوق النقد الدولى). وسلسلة البيانات ضعيفة، ودرجة مقارنتها محدودة، ولكنها تفضى، مع ذلك، إلى استخلاصات مهمة.

ويظهر من مقارنة الإنفاق على التعليم العالى للفرد من السكان (بالدولار) تدهور الموقف السلبى للبلدان العربية بشدة، عبر الفترة التى توفرت عنها بيانات منذ عام ١٩٨٠، نسبة إلى بلدان مقارنة (وبينهما فارق كبير فى معدل الإنفاق لصلحة هونج كونج يعود إلى صغر سكانها مع كثافة الإنفاق على التعليم العالى فيها).

ففى عام ١٩٨٠، من بين عشرة بلدان عربية توفرت عنها بيانات، لم يقل الإنفاق فى واحدة عن بلدى المقارنة (تساوت موريتانيا — أقل الدول العربية إنفاقاً وقتها — مع كوريا). وكانت الكويت تنفق أكثر من أربعة أمثال هونج كونج.

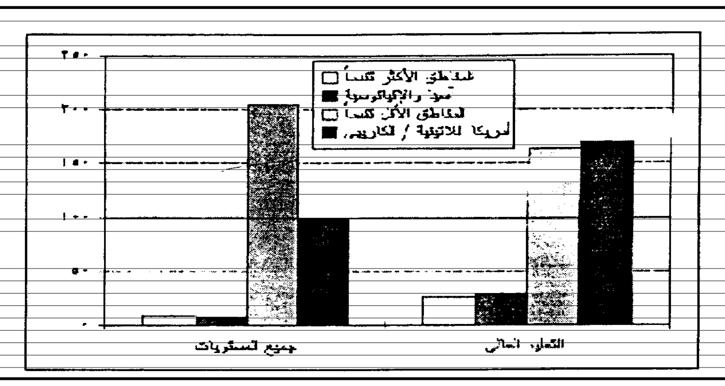
ولكن حول عام ١٩٩٠، من بين تسعة بلدان عربية توفرت عنها بيانات، قل إنفاق بلدين (المغرب وموريتانيا) عن كل البلدان المقارنة. وتساوت عمان مع كوريا. وقل إنفاق خمس دول عن مستوى هونج كونج. وانخفض إنفاق الكويت ليقارب هونج كونج وإن ظل أعلى قليلاً (رغم أن رقم الكويت فى ذلك العام يتضمن الإنفاق الرأسمالى).

أما حول عام ١٩٩٣، فلم تتوفر بيانات إلا عن ست دول عربية. كان إنفاق أربع منها أقل من كل البلدان المقارنة. ولم تتخط إنفاق كوريا إلا تونس. وحتى السعودية كان إنفاقها أقل من هونج كونج.

شكل رقم (٣)

تقدير الإنفاق العام للطالب حسب مستوى التعليم

نسبة البلدان العربية إلى مناطق مختارة فى العالم ١٩٩٥

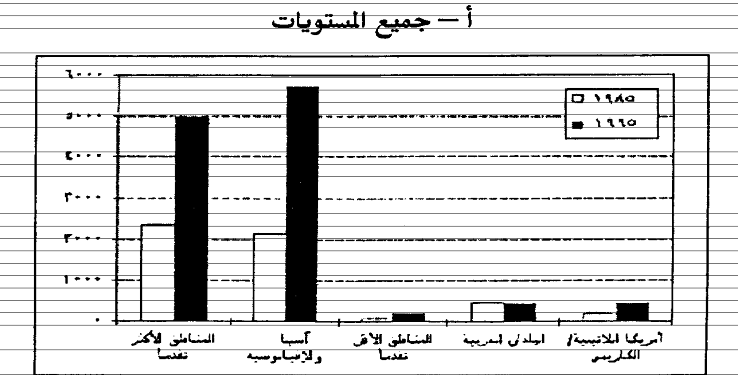


شكل رقم (٤)

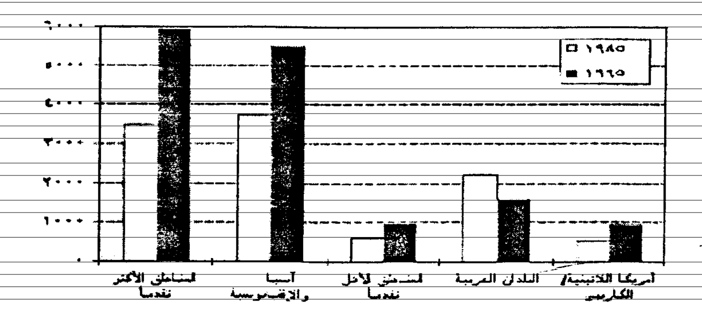
تقدير الإنفاق العام للطالب حسب مستوى التعليم

مناطق مختارة فى العالم ١٩٨٥، ١٩٩٥

أ — جميع المستويات



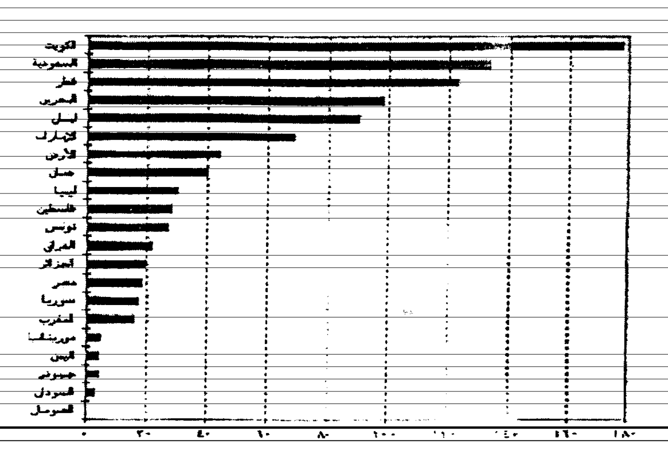
ب — التعليم العالى



شكل رقم (٥)

الانفاق الإجمالى على التعليم العالى للفرد بالدولار

البلدان العربية ١٩٩٦

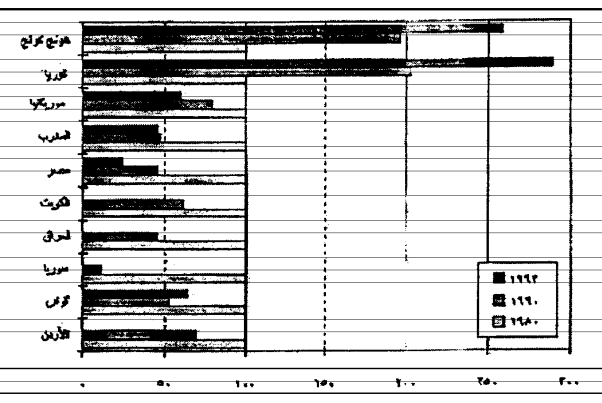


ولكـن الصورة تصبح جد مفزعة عند تخليص أرقام الإنفاق من أثر زيادة الأسعار (التضخم، حسب بيانات صندوق النقد الدولى)، ويوضح الشكل التالى ما يلى :-

شكل رقم (٦)

الأرقام القياسية للإنفاق العام الجارى على التعليم (بالدولار)

للفرد من السكان (بالأسعار الثابتة ١٩٨٠ = ١٠٠)



ولا شـك أن ذلـك الواقـع التعليمـى لن يستطيع أن يحقق الأعباء الملقاة عليه فـى ظـل عوامل ومتغيرات محلية وعالمية تفرض بطبيعتها حتمية التغيير من تلك التوجهات، لكى يستطيع التعليم الجامعى أن يجاور بوعى أصيل تلك المتغيرات والتى يمكن إبراز أهم معالمها فيما يلى[١٠] :

- **الـثورة الـصناعية الثالـثة**، وهى تعتمد على ثورة التكنولوجيا والمعلومات، والتى يلعب الإنسان فيها بعقله المبدع ووعيه الدور الرئيسى والحاسم. ومن هـنا تـبرز أهمـية التعلـيم فـى اكتـشاف المعـرفة وتقـدم التكنولوجـيا وتؤكد الـشواهد الحادثـة فـى عالمـنا المعاصـر كيف أن التقدم العلمى والتكنولوجى

وحتى التفوق الاقتصادى يستند دائماً إلى نظام تعليمى كفء، وعلى درجة عالية من الجودة والنوعية والكفاءة الإدارية.

- **التحول من نظام القطبية الثنائية إلى عالم القطبية الأحادية**، وهذه القطبية الأحادية لا تتأكد فى مجال الفنون العسكرية أو التقدم الاقتصادى وحدهما، ولكن فى مجال التفوق والامتياز التعليمى والتربوى.
- **ظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة والعملاقة فى عالم اليوم**، ولا شك التفوق الاقتصادى يأتى ثمرة للتفوق التكنولوجى والتقدم العلمى الذى يحدث بفعل تطور أنظمة التعليم والتدريب وتوفير المهارات والمعارف المتقدمة للتصنيع والإنتاج.
- **عالمية الاتصال الدولى**، حيث أن سرعة التقدم فى أنظمة الاتصال والمواصلات وتطور أنظمة المعلومات والأقمار الصناعية، كل ذلك زاد من سرعة الانفتاح العالمى والتعاون الدولى، حيث يتجه إلى التوحد والتكتل الاقتصادى والسياسى.
- **تهميش العالم الثالث**، وذلك على اعتبار أن ذلك العالم غير قادر على المشاركة من حيث القوى فى تلك التكتلات وواقع تحت ضغط التجزئة والتفكك، سواء كان ذلك بفعل عوامل وظروف داخلية أو بحكم توازنات القوى العالمية، وسيادة روح المصالح الاقتصادية والسياسية فى النظام العالمى الجديد، والذى يسعى من جانبه إلى تهميش تلك القوى — العالم الثالث — لكى يصبح سوق لاستهلاك منتجات العالم الرأسمالى الصناعى المتقدم.

ثانياً : مظاهر أزمة التعليم الجامعى :

هناك العديد من مظاهر أزمة التعليم العالى والجامعى، والذى نقصد به مفهوم الأزمة، إنها أزمة على مستوى البنى والوظائف والأهداف، وأزمة معرفية أيضاً من حيث أن ما يسود مناهج التعليم الجامعى من تخلف وركود، حيث لا تساير تلك المناهج المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمى والتكنولوجى، فغالبية تلك المناهج ولاسيما فى جانبها النظرى تعود إلى عقود كثيرة مضت، وأن النظرية فى تلك المجالات تكون قد تجاوزت بكثير ما يقدم لأبنائنا من معارف وعلوم. ونحن هنا لن نستعرض كل مظاهر تلك الأزمة فى جميع جوانبها ولكننا سوف نهتم فقط ببعض النماذج حتى نستطيع أن نصل إلى تصور مستقبلى يجعل غايات تلك المناهج الدراسية مواكبة للتقدم العلمى والمعرفى.

١- أزمة البنى[١١]:

يمثل التعليم العالى والجامعى بنى طبقية، تحتل الجامعة القمة فيه، وأن هذه القمة محكومة بما دونها من مستويات، وتعبر هذه الحقيقة عن نفسها فيما تعكسه الجامعات من خلال تنظيمها ووظائفها من خصائص ومشكلات نجدها ضاربة بجذورها فى مراحل التعليم قبل الجامعى، ولا شك أن كل المشتغلين بالعلم التربوى وبشأن التعليم الجامعى يعرفون ويفهمون ما يجرى من عمل وما يتم من إنجاز فى التعليم قبل الجامعى.

وتأسيساً على ما سبق فإن الجامعة، كوجود منظم يمكن رصد مظاهره، حيث تتمحور حول بنية تابعة ينتظم ديناميتها ذات المنطق الذى يحكم ما دونها من بنى وأول النتائج السلبية المرتبطة بهذه الخاصية البنيوية تتمثل فى التحول التدريجى للممارسات الجامعية إلى ممارسات مدرسية لها ما للأخيرة

من خصائص مشهورة ومؤكدة: تلقين، استظهار آلى للمعلومات، حفظ، سلبية تامة من جانب المتعلمين فى عملية التعلم، محتوى دراسى متخلف، تجاهل الواقع والاكتفاء بالكتاب الجامعى أو المذكرات .. إلخ وإلى جانب كل من الخصائص التى تسلب عملية التعليم كل قيمة ومعنى وتحوله إلى مجرد طعام لا يحقق الفائدة المرجوة منه لأكله، من نمو وتطور وتقدم.

والنتيجة السلبية الثانية لتقوقع الجامعات فى هذه البنى التابعة، يتمثل فى العزلة التى تعيش فيها هذه المؤسسات داخل مجتمعاتها، وتحرم هذه العزلة الجامعة من أهم مصدر لتجديد محتواها وأدائها، وهو التفاعل الإيجابى مع قطاعات العمل والإنتاج والتى ما تكون عادة دائمة المرونة والتغير والتطور وتفقد بذلك الجامعات قدرتها فى توجيه النشاط داخل مجالات العمل والإنتاج مكتفية بأن تطرح كل عام بألوف عديدة من شباب الخريجين إلى سوق العمل دونما مراعاة للحاجات الفعلية لهذا السوق وما يتطلب من كفايات فى هؤلاء الخريجين، سواء على مستوى المعارف أو المهارات التى يتطلبها سوق العمل فى ظل سياسة اقتصادية جديدة تسعى إلى الخصخصة وتحرير الاقتصاد والاعتماد على المشروعات الإنتاجية الصغيرة عالية التقنية والتكنولوجيا.

٢- أزمة الوظائف [١٢]:

تتمثل وظائف التعليم الجامعى فى ثلاث وظائف جوهرية **الأولى**: التدريس أو إعداد الكوادر والشباب لتولى دورها فى العملية الإنتاجية بعد التخرج، **والثانية**: البحث العلمى، **والثالثة**: خدمة المجتمع وتطويره من خلال خلق قنوات للتواصل بين مؤسسات التعليم الجامعى والمجتمع الخارجى. ونحن هنا لن نتعرض لتلك الوظائف جميعها، ولكننا سوف نقصر الحديث حول الوظيفة الأولى وهى التدريس أو إعداد القوى العاملة. ولن

نتعرض من هنا إلى فنيات عملية التدريس وطرائقها وأساليبها ولكننا سوف نلقى الضوء على المحتويات الدراسية والمعارف التى تقدم للطلاب، ومدى ملائمة تلك المعارف والعلوم لمستجدات العصر وتداعيات الثورة العلمية والتكنولوجية.

١- **يمثل إعداد القوى العاملة** : فى مختلف التخصصات التى تؤهله للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل، أهم وظائف الجامعة على الإطلاق، حيث تستحوذ من الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة نصيب الأسد، ولا تكاد تترك للوظائف الأخرى شيئاً ذو أهمية وأول علل هذا الإعداد تتمثل في تأسيسه علي مبدأ:

- **الفصل بين التعليم والعمل :**

ففى مختلف الكليات – باستثناءات قليلة – يتم إعداد الشباب والقوى العاملة داخل قاعات الدرس وأمام مناضد المخابر وبين جدران المكتبات دون أى اتصال بمجالات العمل الفعلية الذى من أجله يتم هذا الإعداد، ولا يخفف من حدة العزلة بين الإعداد الجامعى ومجالات العمل التى يعد لها، ما تلجأ إليه بعض الكليات من اصطناع بيئات عمل مصغرة: مزرعة، معمل، ورشة .. إلخ والسبب في ذلك أن ما يجرى داخل هذه البيئات المصطنعة من طقوس مدرسية يختلف كماً وكيفاً عما يجرى فى مجالات العمل الحقيقى.

وأول ما يترتب على هذه العزلة، هو حرمان الطلاب من أهم مقومات الإعداد المتميز وهى الخبرات العملية التى تسمح ممارسة العمل الحقيقى باكتسابها. بل أن المعلومات والحقائق التى يكتسبها الطلاب أثناء إعدادهم تظل – مع عدم الممارسة للعمل – أفكاراً مجردة لا وزن لها ولا سبيل لإدراك قيمتها طوال فترة الإعداد الجامعى.

كما يترتب على هذه العزلة مشكلة تتعاظم يوماً بعد يوم، وهى عدم قدرة خريجى الجامعة على الالتحاق بالعمل الذى أعدوا له والوفاء بمتطلباته مباشرة بعد التخرج، بل يحتاج الأمر أن تقوم الجهات التى سيعملون فيها بتنظيم برامج تدريب قصيرة المدى عدة أشهر أو طويلة المدة سنة أو أكثر كى يكتسبوا المعلومات والخبرات العملية اللازمة لممارسة العمل. ويكتشف الخريجون خلال هذه البرامج أنهم أضاعوا عمراً طويلاً بلا طائل بين جدران الجامعة وأن شطراً كبيراً من معارفهم وعلومهم فى التعليم العالى لا علاقة له بمتطلبات التخصص الذى أعدو له.

كما تؤدى هذه العزلة من ناحية ثالثة، إلى جمود وتخلف محتوى الإعداد الجامعى فى مواجهة متطلبات سوق العمل الذى لا يتوقف تعرضه لمحاولات التطوير والتجديد، ففى الوقت الذى يتعرض فيه هذا السوق لمحاولات تحديث أساليب تنظيم العمل ووسائل وأدوات الإنتاج، وتظل الجامعة حبيسة نظريات لم يعد لها القدرة على تفسير واحتواء ما يجرى داخل هذ السوق، وقد أدى ذلك إلى ظهور البنى التعليمية الموازية للجامعة، والتى يلجأ إليها الخريجون ليتمكنوا من الحصول على فرص عمل من الأعمال الجديدة. ومن ذلك لجوء خريجى كليات التجارة — على سبيل المثال — لدراسة نظم تخزين المعلومات بالطرق الآلية، واستخدامات الحاسب الآلى وتصميم برامجه .. إلخ، وإلى غير ذلك من التطورات الجديدة والتى لم يعدوا لها أثناء تعليمهم الجامعى.

٢— **إعداد للحياة بأسرها** : ومن أوجه قصور الإعداد الذى توفره الجامعة للطلاب والشباب، ارتكازه على القناعة بصلاحيته كى يستمر مع الطلاب والشباب طيلة عمره، فلا يحتاج بعد تخرجه إلى مزيد، ولا نعرف جامعة

عربية واحدة تأخذ فى حسبانها فتح أبوابها أمام قدامى الخريجين ليجددوا ما أصابوا من العلم، وما اتقنوا من مهارات وما وعوه من خبرات، والشهادة الجامعية، كما نلاحظ فى بلادنا تضمن لحاملها أن يحتفظ بمكانه فى العمل حتى بلوغه سن المعاش، وإذا ما حدث — وذلك أمر نادر — أن يحتاج صاحب الشهادة الجامعية حاجة إلى اكتساب معرفة أو إتقان مهارة فإن ذلك أمر تتكفل به جهة العمل، وإعداد كهذا يؤهل لحياة بأكملها، يحكم على نفسه بالفشل وعدم القدرة لمواجهة متطلبات سوق العمل والإنتاج وحاجات مجتمع تلهبه سياط التطور من كل صوب.

- **التلقين** : ويستند الإعداد الجامعى إلى طريقة التدريس التقليدية التى اعتدنا أن نسميها "بالتلقين" وفيها يتم التعليم فى اتجاه واحد، من المعلم أو الأستاذ إلى الطالب المتعلم، وينحصر دور الأخير فى تلقى المعلومات والحقائق دون أن تتاح له فرصة مناقشتها أو فهمها فهماً صحيحاً، ويتخذ التعليم فى الجامعة شكل المحاضرة التى تجسد هذه الطريقة أعظم تجسيد، وعلى أساس من هذه الطريقة لا تتكون لدى الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم الذاتى ولا يكتسبون المهارات اللازمة لذلك، ومن ثم يفقد إعدادنا الجامعى مقوماً هاماً من مقومات التعليم الذى يحتاجه إنسان عصر يركض بخطوات عملاقة نحو التقدم، بل ويهدد هذا الإعداد القائم على التلقين والسلبية التامة من جهة المتعلم إمكانية تشكيل عقول شبابنا وإكسابها القدرات العقلية التى يستند إليها التفكير الصحيح والفهم المتسق والتحليل الدقيق والاستنتاج الصائب والتوظيف الفعال للمعرفة وأخذ المبادرة والابتكار والخلق، وفى هذا المعنى تؤكد إحدى الدراسات أن جامعاتنا تجمدت عند المستويين الأولين من مستويات المعرفة الأربع. فهى

لا تزود الطلاب إلا بكم من المعارف والمعلومات التى يتم تحليلها ومقارنة عناصرها (المستوى الأول) ثم الاستنتاج (المستوى الثانى) أما (المستوى الثالث) النقد والمفاضلة والاختيار و(الرابع) الاجتهاد والإبداع، فما زالت جامعاتنا بعيدة عنهما.

ويدعم هذا النمط من التدريس الأحادى الاتجاه والمنطوى على معرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع أو تجديد ذلك الواقع وتغييره، الكم المتزايد من أعداد الطلاب، ففى خلال أربعة سنوات تضاعف عدد طلاب الجامعات من ٧٤٣١٠ ألف طالب وطالبة عام ١٩٩٢/٩١ إلى حوالى ١٤٨٣٧٨ ألف طالب وطالبة فى عام ١٩٩٥/٩٤ .

وكذلك يوضح الجدول التالى التوزيع النسبى لطلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان المقارنة.

جدول رقم (٣)

يوضح التوزيع النسبى لطلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة ١٩٩٩/ ٢٠٠٠

البلد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية العليا
البلدان العربية			
الأردن	٧٨,٨٣	٢٠,٨٩	٠,٢٨
الإمارات	١٠٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
البحرين	٩٤,٤٨	٥,٥٢	٠.٠٠
الجزائر			
السعودية	٩٢,٨٠	٤,٦٧	٢.٥٣
السودان			
الصومال			
العراق			

البلد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولـى	الدرجة الجامعية العليـا
الكويت	٩٨,٣٤	٠,٠٠	١,٦٦
المغرب	٩٢,٧٦	٢,٠٦	٥,١٩
اليمن	٨٥,٠٧	١٤,٩٢	٠,٠١
تونس	٨٣,٤٢	١٠,٨٤	٥,٧٤
جزر القمر	٦٤,٢٩	٣٥,٧١	٠,٠٠
جيبوتي	٣١,٠٥	٦٨,٩٥	٠,٠٠
سوريا			
عمان			
فلسطين	٩٢,٧٦	٧,٢٤	٠,٠٠
قطر			
لبنان	٨٨,٨٣	١٠,٤٧	٠,٧٠
ليبيا	٦٤,٩٤	٣٢,٥٦	٢,٥٠
مصر	٩٤,٩٢	٤,٤٠	٠,٦٨
موريتانيا			
بلدان مقارنة			
إسرائيل	٧٧,٧٥	١٩,٦٥	٢,٦٠
الصين	٥١,٧٧	٤٧,٤٩	٠,٧٣
الهند			
كوريا الجنوبية	٥٨,٦٩	٤٠,٢٩	١,٠٢

* المصدر : اليونسكو ٢٠٠٣ . موقع اليونسكو على الإنترنت www.unesco.org

وكـذلك يوضـح الجدول التالى نسبة الأناث بين طلبة التعليم العالى (٪)

حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة.

جدول (٤)

يوضح نسبة الإناث بين طلبة التعليم العالى (٪) حسب التصنيف الدولى لمستويات التعليم العالى، البلدان العربية وبلدان مقارنة ١٩٩٩/٢٠٠٠

البلـد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية العليا	نسبة الإناث فى التعليم العالى
البلدان العربية				
الأردن	٤٧,١١	٦٧,٩٨	٢٤,٦٢	٥١,٤١
الإمارات				
البحرين				
الجزائر				
السعودية	٥٥,٦٤	٩٤,٧٨	٣٦,٦٦	٥٥,٩٣
السودان				٤٧,٢٠
الصومال				
العــراق				٣٤,٠٥
الكويت	٦٧,٩٦		٥٣,٦٤	٦٧,٦٦
المغرب	٤٣,١٣	٣٣,٠٥	٣١,١٢	٤٢,٣٠
اليمــن	٢٢,٠٧	١٣,٢٦	٦,٢٥	٢٠,٧٥
تونـس	٤٩,٢٨	٤٠,١٣	٤٩,٢٨	٤٨,٢٩
جزر القمر	٣٣,٧٧	٥٦,٤٧		٤١,٨٨
جيبوتى	٢٣,٧٣	٥٧,٢٥		٤٦,٨٤
سوريــا				
عمان				
فلسطين	٤٥,٩٦	٥٣,٦٩	٢٠,٠٠	٤٦,٥٢
قطر				٧١.٨٥
لبنان	٥٣,٣٥	٣٩,٢٢	٣٢,٣٩	٥١.٧٢
ليبيا	٥٠,٥٩	٤٥,٢٣	٤١,٩٨	٤٨.٦٢
مصر				
موريتانيا				

البلـد	أقل من الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية الأولى	الدرجة الجامعية العليا	نسبة الإناث في التعليم العالى
بلدان المقارنة				
إسرائيل	٥٨,١٢	٥٤,٨٨	٥١,١١	٥٧,٣٠
الصين			٢٢,١٠	
الهند				
كوريا الجنوبية	٣٥,١٠	٣٥.٥٧	٢٣,٨٣	٣٥,١٨

* المصدر : اليونسكو ٢٠٠٣ . موقع اليونسكو على الإنترنت WWW.unesco.org

ثالثاً : من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع :

استناداً إلى ما سبق يمكننا أن نؤكد بدرجة عالية من الثقة، من أن تعليمنا الجامعى يعيش فى ثقافة الذاكرة ويكرسها ويدعمها، وتلك الثقافة تعتمد بالدرجة الأولى على مفاهيم مغلوطة عن الذكاء والقدرات العقلية، وتختزل التعليم فى عمليات التذكر والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى بنمط وأسلوب من التدريس سبق الإشارة إليه، وهو أسلوب التلقين. وكل من ثقافة الذاكرة، وتقنية التلقين فى غرس المعارف والعلوم فى عقول شبابنا تكرس نمط من التعليم الجامعى لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر على الصعيد السياسى أو الاقتصادى أو الاجتماعى أو الثقافى.

ونعتقد أنه لكى نستطيع أن نتجاوز ذلك المأزق وتلك الأزمة التى تلف نظامنا التعليمى فى أعلى مستوياته، فلابد لنا من الدعوة إلى تبنى مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد أيضاً أن هناك مفهوماً ملائماً يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز تلك الأزمة، ألا وهو "ثقافة الإبداع" ونزعم أن المفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه من خلال "مشروع الإبداع" فى التعليم والذى يعمل فيه بكل جهد وجد منذ أكثر من خمسة عشر عاماً، وهو مفهوم أن الإبداع

يعنـى "إدراك لعلاقـات جديـدة مـن أجـل تغـيير الواقع"[١٣] وذلك يستلزم منا الوعـى بـأن نظام التعليم الذى يسعى إلى مساعدة المتعلمين أياً كانت مستوياتهم إلى إدراك علاقات جديدة، وكشف التناقضات السائدة فى الواقع، سوف يؤدى بنا إلى تغيير للواقع المعاش، ومحاولة صياغة واقع جديد يحقق مطالب ومصالح البشر. ولكن هذا المفهوم قبل أن يبلوره الدكتور مراد وهبه، فإن تيار الإبداع فى التربـية — فـى المجـال النفسى — حـاول أن يـصوغ مفهوماً سوف نعرضه فى الصفحات التالية:

١- **تـيار التربـية للإبـداع**[١٤]: ولقـد أزكى هذا الاتجاه لتعظيم الإنسان حركة الدراسـات المستقبلية والاهتمام باستشراف المستقبل وأهمية الإعداد له، بل وضـروة تحلـيل المـساقات المستقبلية الممكنة واختيار أفضلها، وقد أسهمت كتابات "برتراند دى جوفينيل" **B.De Jouvenel** و"دينيس جبور **D.Gobor**" و"الفـن توفلـر **Toffler**" فى الستينات وما بعدها إسهاماً كبيراً فى حركة الدراسـات المـستقبلية وقد أكد "توفلر" فى كتاباته خاصة "صدمة المستقبل" ١٩٧٥، الـذى تـرجم لنحو عشرين لغة، وكذلك كتابه "مدارس المستقبـل" ١٩٧٠، وأيـضاً كـتابه "الموجة الثالثة ١٩٨١"، أن دراسة المستقبل أساسية لفهـم الحاضـر وإدارة أزماتـه، ودعمـاً إلى تغـيير جذرى فى أهداف التعليم ومضامينه ليتعلم الإنسان كيف يفكر وليس فيما يفكر، ويتعلم كيف يتعامل مـع التغـيير الـسريع وما يصاحبه من غموض وعدم وضوح، بل وفوضى فى بعـض الأحـيان، يقول توفلر "فى العالم التكنولوجى الجديد سوف تتعامل الآلات مع المواد، بينما يقتصر تعامل الإنسان مع المعلومات والأفكار".

مـن هـنا فـإن مـضمون التعليم لم يعد هو فهم الماضى وتحليل الحاضر، ولكـن توقـع سـرعة اتجـاه التغـيير، والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن

المستقبل، ولكي يحدث ذلك فإن على الإنسان المتعلم أن يكون لديه رؤية عن الصور المختلفة للمستقبل بما يحمله من مشاكل وتحديات وصور النظام الاجتماعي والاقتصادى المناسبة لمواجهته. وعلى التربية تقع مسئولية تعليم الطلاب كيف يفكرون، وكيف يتأملون، وكيف يتصورون، وكيف ينمون قدرة التكيف مع التغيير Cope-Ability وكيف يؤثرون فى اتجاهات التغيير، وكما يقول "الفريد نورث وايتهيد" أن قيمة التقدم تتمثل فى أن نحافظ على الانضباط فى أثناء التغيير، وأن نحافظ على التغيير فى أثناء الانضباط.

ولقد أدى هذا التيار الإبداعى وما صحبه من دراسات كثيرة حول ماهية الإبداع وأشكاله، وأنواعه وملامحه (خاصة أعمال جيلفورد Gilford وتورانس Torrance) إلى التأكيد على أهمية تنمية الإبداع لدى الأطفال فى سن مبكرة وفى ظل شروط وظروف معينة، كما أدى تأكيد العلاقة بين العقل والإبداع وإلى القول بأن العقل يبدع بطبيعته، وإذا انقطع العقل عن الإبداع فلن يكون عقلاً. وإن كل إنسان حيوان مبدع بطبيعته إذا ما تخلص من الخوف من التفكير، وإذا ما وجد فى بيئة تربوية غير تسلطية، وواقع اجتماعى خالى من القهر ومن أنماط التفكير الخرافى وقادر على تحرير الإنسان من القيود المجتمعية التى تعيق قدراته على الإبداع.

وقد ساعد عالم "السيبرناطيقا Sypernetics" على تأكيد أهمية الإبداع كنشاط عقلى وأهمية الكشف عما هو كامن فى العقل من إبداع وأصالة عقلية. ولذلك ظهر مصطلح الإبداع الجماهيرى "Massive Creativitg" فكل فرد يمكنه أن يبدع فى مجال من مجالات المعرفة، ومن ثم يزداد عدد المبدعين والمبتكرين وتعمق ثقافة الإبداع التى يقع عليها الدور الأكبر فى صنع مستقبل الحضارة ومستقبل الإنسان[١٥].

٢- **ضرورة إعادة النظر فى المناهج الدراسية:** إن مفهوم الإبداع السابق والذى يدعو إليه علماء النفس مغاير تماماً للمفهوم الذى يسعى الدكتور مراد وهبه إلى تكريسه من خلال نشر الفكرة واختبار صحتها فى الواقع المعاش، إن مفهوم "وهبه" إدراك علاقات جديدة، بمعنى الكشف عن تناقضات الواقع بكل تداعياته وذلك من أجل تجاوزه أو تغييره فى كافة الأصعدة، وهنا يقترب مفهوم "وهبه" من مفهوم الوعى بكل أشكاله وصوره، ذلك الوعى الساعى دوما نحو تغيير بنية الواقع سواء فى مجال المعرفة أو الاجتماع أو السياسة .. إلخ. ونحن هنا نتبنى مفهوم "وهبه" ونعتقد أنه بداية يمكن من خلاله أن نطور ونعدل مناهجنا الدراسية، وكذلك طرق التدريس وفهمنا عن النظام التعليمى ذاته، وينطلق "وهبه" من أن النظام التعليمى الحالى غير قادر على تحقيق ذلك المفهوم.

إن المطلوب منا الآن هو تحديد المناهج التى تسمح بتحصيل معرفة أكثر تناسقاً وتكاملاً، معرفة تحفظ مكاناً أكبر للثقافة العامة. أن ما يهمنا هنا بصورة جوهرية، هو تحديد مناهج دراسات جامعية كفيلة بإعطاء الطلاب ما يسمى بالتربية العامة. وما هى المواد التقليدية التى ينبغى تضمينها فى منهاج إلزامى مشترك لجميع طلاب الجامعة؟ هل نعيد تجميع هذه المواد التقليدية بحيث نتوصل إلى "تركيبة متداخلة التخصصات" من شأنها تهيئة الطلاب لمواجهة المشكلات العملية التى سيدعون إلى حلها فى "الحياة الواقعية"؟ أم هل المعرفة المنظمة على أساس مواد مستقلة هى أفيد وأنجح، فى الأمد الطويل، من معرفة يعاد تنظيمها على أساس يهيئ الطلاب لحل المشكلات المعروفة، لا المشكلات غير المتوقعة؟ وما هى مشكلات الواقع التى ينبغى تعريف الطلاب بها؟ وما هى عناصر المعلومات التى تستطيع المساعدة فى حل تلك المشكلات[١٦]؟! إنها

أسئلة بالغة الأهمية والضرورة ولا غنى عنها حينما نفكر فى تطوير مناهجنا الدراسية بما تتناسب مع مشكلات واقعنا وتداعيات العصر ومشكلاته أيضاً.

وتأسيساً على ما سبق فإننا نتوقف قليلاً عند المدخل التربوى المرتبط بتوفير ثقافة عامة تحفظ لأبناء الوطن وحدته وتقدم قدراً من المعارف والعلوم التى تنمى قدرات الإبداع بالمفهوم السابق. اللافت للنظر فى هذا الصدد أن عناصر المعلومات المتميزة والتى تشكل "خريطة المعرفة" تنزع إلى التغير السريع، بحيث أن المعرفة التى تعتبر صالحة يخشى أن تبطل غداً.

من هنا يجب التشديد على القدرات المعرفية العامة، مثل القدرة على حل المسائل، وليس على تحصيل المعارف. وللأسباب ذاتها يجب الاهتمام أيضاً بتنمية المهارات الضرورية فى زمن انفجار المعرفة والمعلومات، للبحث عن معارف جديدة – إدراك علاقات جديدة – وفرزها وغربلتها، بما يسمح لنا من تتبع تطور خريطة المعرفة المرتبطة بالواقع وتداعياته وكذلك بموقع الواقع من التغييرات العالمية الجارية.

من خلال الفهم السابق تواجه الجامعة مهمة مزدوجة عندما تفكر فى وضع مناهجها الدراسية:

أولاً : محاولة تمكين الطلاب من خلق معرفة جديدة من جهة، **ثانياً** : نقل المعرفة الموجودة إلى جيل جديد من الأطر والكوادر من جهة ثانية. ويترتب على ذلك تنازع وصراع بين هاتين المهمتين. فغالبية الطلاب لا يرغبون فى تعاطى البحث وهم لا يهتمون به. أما الذين يتهيأون لمزاولة أعمال البحث، فإنهم أشد حرصاً على تعلم كيفية تغيير المعرفة القائمة من حرصهم على تلقيها(١٧).

وثمة مأزق خيار آخر، وهو: هل نعطى الأفضلية للتخصص أم للثقافة العامة؟! صحيح أن من يتعمق فى دراسة مجال معين يكتسب مهارة صلبة

فيه. ولكن ربما يؤدى ذلك إلى أن يحد من آفاقه وأن لا يهيئه لاكتساب معارف جديدة عندما تتقادم تلك التى سبق أن اكتسبها، ويعفو عليها الزمن. ولحل هذه المعضلة، يرى بعض المشتغلين بالعلم التربوى ضرورة تبنى منهاج إلزامى مصمم بحيث يقدم لجميع الطلاب إطاراً مرجعياً مشتركاً يسمح لهم بتجديد ميولهم واستعدادتهم، ربما يمكنهم من اختيار التخصص المناسب والملائم لقدراتهم وإمكاناتهم المتاحة لهم.

رابعاً : التحدى التربوى :

تواجه الجامعة المصرية تحديات تربوية عديدة، تعوق حركتها وانطلاقها نحو أفق من التحرر العلمى والمعرفى. وتلك التحديات متداخلة ومتشابكة، منها ما هو متعلق بالأهداف والسياسات، ومنها ما هو متعلق بالمحتويات الدراسية وطرائق التدريس وفنياته، ومنها ما هو متعلق بالأبنية الجامعية والتمويل. والمسلمة التى ننطلق منها، هى تداخل وتشابك كل تلك التحديات بما يعنى أن مواجهتها تستلزم جهود عديدة وجادة على الصعيد الاقتصادى والسياسى، وليس على الصعيد التربوى فقط، لأن اختزال تلك التحديات فى بعدها التربوى والتعليمى يعنى بالأساس ضيق النظر والأفق فى فهم تلك التحديات وفهم المواجهة لها. وسنعرض فيما يلى لأهم تلك التحديات وهى[١١] :

١- تخليص العلم من الخرافات :

لاشك أن العلم دين الإنسان الحديث، ونجاح العلم خلال القرنين الأخيرين أمر لا مراء فيه. ويوحى بالرهبة، ولكن كما يعلمنا قانون حركة تطور المجتمع فإنه "لا شىء يخفق كالنجاح" لقد حقق العلم نجاحه بالاهتمام والتركيز على المشكلات أو المسائل "الجيدة التركيب" وهى مشكلات يمكن

استخلاصها من الواقع باستخدام عدد صغير من المتغيرات، أى أن نجاح العلم ارتبط بالأساس بمشكلات الواقع ومحاولة تجاوزها وكشف التناقضات أو رفعها، من هنا فإن تحدى تخليص العلم من أية خرافات تعوق مسيرته يعد أمراً جوهرياً، ومطلباً ملحاً على الجامعة أن تتجاوزه.

وثمة دروس هامة هنا للمؤسسة التربوية — الجامعة — فقد كانت الأجيال الماضية تتعلم مواضيع كهندسة "إقليدس" مع القناعة التامة بأنها كانت تمثل الحقيقة المطلقة. الآن نعرف أن هندسة "رايمان" و"لوباتيشفان" صحيحة أيضاً. وكل منها مبنية على مجموعة من البديهيات، لا تتفق مجموعة مع أخرى بالضرورة، بينما النظريات الناتجة عن ذلك لا تصح إلا بالنسبة لعلاقتها مع البديهيات المستعملة، وذلك يعنى أن العلم فى تغير ولا ينشغل بالحقائق المطلقة، بل هو يسعى إلى المعارف النسبية، وعلينا هنا أن ننشغل بتاريخ العلم وليس فقط بالنظريات العلمية مؤكدين أن الحقيقة نسبية ولا مجال فى العلم سواء على مستوى النظرية أو تاريخ العلم للمطلق.

٢– الانشغال بالمستقبل :

هناك ضرورة حياتية لأن يكون المستقبل نصب أعيننا واهتمامنا، فمن الخصائص الإنسانية عدم الاهتمام بالمستقبل، وتركيز الاهتمام على الحاضر والماضى، وبالمثل فإن الأحداث التى تجرى بعيداً عنا من ناحية المسافة أقل أهمية عندنا بكثير من الأحداث التى تجرى على مقربة منا. وبعبارة أخرى فإننا نسقط من الاعتبار أموراً زمنية ومكانية، هى بالضرورة تؤثر فينا وترتبط مصالحنا بها بدرجة أو بأخرى. وهذا الاتجاه معقول جداً ومقبول فى عالم ضخم غير مزدحم، بطىء التغير والحركة. أما فى عالم مزدحم سريع التغيير والحركة، فإنه اتجاه محفوف بالمخاطر والمحاذير. وهو عمل أشبه ما يكون

بالنـزول مـسرعاً لـيلاً عـن طرق جبلية مزدحمة، ولكنها غير مضاءة وفى سيارة ذات أضواء أمامية خافتة.

٣- زخم المعلومات والمعرفة المتجددة :

في الماضي القريب كانت القدرة على السيطرة على الطاقة مفتاحاً للقوة. أمـا في مجتمع الغد فسيكون استخدام المعلومات والمعرفة هو السبيل إلى السلطة (المعـرفة قوة). وسيكون الفقراء والضعفاء أولئك العاجزين عن استغلال المعلومات أكثـر مـن كـونهم أولئك الذين تعوزهم موارد الطاقة والثروة المادية. وسيثبت أن دور التعليم فى تنمية القدرة على الوصول إلى المعلومات أكثر أهمية من دوره فى تقديم المعلومات الأساسية، حيث أن وسائل الاتصال والحاسبات تعد امتدادات للجهـاز العصبى والدماغ عند الإنسان، وعلى هذا فهى أكثر أهمية من الأدوات الميكانيكية التى هى امتداد للعضلات والذراعين والساقين.

وفـى المـستقبل فـإن الشخص المتعلم والعاجز عن الوصول إلى المعلومات عن طريق الحاسب قد يكون معاقاً كالأمى فى مجتمع صناعى، وخلال جيل من الآن فـإن المنـزل الـذى يخلـو مـن أجهـزة الحاسب الآلى سيكون مماثلاً للمنزل الخـالى مـن الهاتف هذه الأيام. كما أن مكتبة أيامنا هذه ستكون فى متناول يد الفـرد فـى المنـزل، تمامـاً كـالطقس وحالـة الجـو والـوقت الـذى نستطيع الآن معرفتهما بإدارة قرص الهاتف، ولعل ذلك يطرح التحدى التالى:

٤- ماذا نعلم وكيف نعلم ؟

هـل نـستطيع أن نعلـم أبناءنا مالم نعلمه أو نتعلمه نحن؟ هل يستطيع الجـيل الـراهن مـن المـصريين أن ينتج من خلال نظام التعليم ووسائطه المختلفة جـيلاً أفـضل مـن حـيث الاسـتجابة لتحديات لم نفهمها ولم ندرك كنهـها ولم ننتج فى مواجهتها رؤية مبدعة أو خلاقة أو حتى مغايرة؟!

ماذا نعلم الأجيال الجديدة من أبنائنا، إذا كانت الأجيال المسئولة الراهنة قد اختلط عليها الأمر، ولم تمسك بتلابيب رؤية مبدعة وإيجابية للعالم ومتغيراته ولدور بلادنا فى الحضارة العالمية، وإذا كانت هذه الأجيال ممزقة بالحيرة بين تيارات ثقافية وفكرية وسياسية مضطربة، وإذا كانت معنوياتها قد أصابها الفتور حيال وعود النهضة والتقدم، وإذا كانت فاقدة إلى حد كبير لحس الاتجاه (البوصلة)؟ ومن يقوم بهذا التعليم بالمعنى الواسع للكلمة؟ وبأى وسائط وقنوات وأدوات، ومعارف؟[١٩].

كل هذه أسئلة مشروعة، ومشروعيتها ترتبط بجديتها، وتلقى على النظام التعليمى مسئولية بناء بشر قادرين على تجاوز واقعهم والسعى نحو أفق أرحب من الفهم والإدراك للدور المناط بنا القيام به وكذلك للدور المتوقع لأبنائنا وللأجيال القادمة.

فى القرن العشرين ازداد الشك فى الدوجما بفضل نظرية الكوانتم التى نشأ عنها مبدأ اللاتعين "لهيزنبرج" واللاتعين يعنى اللايقين وبالتالى يعنى عدم مشروعية ملكية الحقيقة المطلقة والنتيجة اللادوجماطيقية فى مواجهة الدوجماطيقية من شأنها نفى المحرمات الثقافية. وقد واكب هذا النفى بزوغ ثلاث ظواهر: **الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل**. الكونية تعنى إمكان تكوين رؤية علمية عن الكون استناداً إلى الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الكون من خلال الكون، وذلك بفضل غزو الفضاء. وكان من قبل ذلك يرى الكون من خلال الأرض. كما أصبح من الممكن أن يرى الإنسان الأرض من خلال الكون فتبدو له كأنها وحدة بلا تقسيمات. الأمر الذى يلزم فيه الاعتماد المتبادل بين الشعوب والأمم. ولهذا فإن التفكير التقليدى لم يعد صالحاً لمواجهة هذه الظواهر. ومن هنا ضرورة الإبداع للكشف عن حلول

جديدة. وإذا أضيف الإبداع — كما يرى مراد وهبه — كبعد راجع للأبعاد الثلاثة الأخرى وهى الكونية والكوكبية والاعتماد المتبادل كان لدينا ما يمكن تسميته ويسميه فعلاً "مراد وهبه" **رباعية المستقبل**[٢٠].

وفى إطار هذه الرباعية ينبغى إعادة النظر فى العقل والحقيقة. فالرباعية تتأسس على إحداث التغيير لأن الإبداع بعد أساسى. وإذا كان العقل بحكم طبيعته مبدع. فالرباعية متسقة بالضرورة مع العقل المبدع. وإذا كان العقل المبدع فى تعريف "مراد وهبه" **"هو القادر على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع"** فالعلاقة إذن هى بين العقل والتغيير. وحيث أن الحقيقة تستلزم نوعاً من الثبات فليس ثمة علاقة بين العقل والحقيقة.

وتأسيساً على ذلك ينبغى إعادة النظر فى النظام التعليمى القائم، إذا هو يدور على تلقين الحقيقة من جانب المعلم وتذكر الحقيقة من جانب المتعلم. وفى إطار هذه العلاقة نشأت اختبارات الذكاء. أى أن صياغة هذه الاختبارات تمت فى إطار ما هو حادث فى العملية التعليمية من تلقين وتذكر، ابتداء من "الفريدبينيه" و"هنرى بيرون" فى فرنسا، و"لويس ترمان" فى أمريكا، و"سيرل بيرت" و"ايزنك" فى إنجلترا[٢١].

واستناداً إلى ما سبق فإنه يمكن القول بأن النظام التعليمى القائم فى جامعاتنا ومعاهدنا ومدارسنا يستند إلى **ثلاثية التلقين والتذكر والذكاء** .. وبالتالى يصبح من حقنا القول بأن هذا النظام برمته ليس صالحاً للبقاء فى إطار **"رباعية المستقبل"** وإذا كانت هذه الرباعية لا تستقيم إلا بالإبداع، كان لزاماً علينا تأسيس نظام تعليمى جديد يقوم على الإبداع وليس على الذكاء. وبالتالى لا يقوم على التلقين والتذكر.

ومن أهم الإشكاليات التى سوف تواجه تأسيس النظام التعليمى المرتجى، تلك الإشكالية القائمة الآن بين انفجار المعرفة وانفجار السكان. فانفجار المعرفة نقلة كيفية بينما انفجار السكان نقلة نوعية. وهنا يثار سؤالان[٢٢]:

- ماذا نعلم فى ضوء انفجار المعرفة؟
- وكيف نعلم فى ضوء انفجار السكان؟

وهنا ثمة مفارقة وهى أننا نقول عن انفجار المعرفة إنه نقلة كيفية. والسؤال عنه كمى، ونقول عن انفجار السكان أنه نقلة كمية والسؤال عنه كيفى. ولعل تلك الإشكالية بتداعياتها تعد عقبة فى حاجة إلى إدراك جديد ووعى بدور التعليم وتكوين المعارف والنظر إلى الحقيقة .. إلخ .

إننا نطلب الكثير من الجامعة فعليها أن تضطلع بدورها الرئيسى والتقليدى المتمثل فى إعداد الكوادر وتدريب الأطر. ويفترض بها تشجيع تكافؤ الفرص التعليمية، بفتح أبواب التعليم العالى والجامعى أمام الفئات الاجتماعية الأقل حظاً من السكان، وكذلك ينتظر منها أن تسهم فى توسيع حدود المعرفة عن طريق بحوث رفيعة النوعية والجودة، وأن تخدم الاقتصاد الوطنى من خلال بحوث ودراسات تنفع الصناعة والتجارة[٢٣]. إن الأعباء الملقاة على عاتق الجامعة كبيرة وكثيرة، لذلك فإن الخروج بها من مأزقها ليس قاصراً فقط على المشتغلين بالعلم التربوى والخبراء، ولكنه يجب أن يكون أحد الشواغل الأساسية للعمل الوطنى من كافة قوى المجتمع التى تسعى نحو تغيير الواقع إلى واقع أفضل يحقق مصالح الغالبية من الناس، ويسعى إلى إيجاد مكان لوطننا تحت الشمس. وذلك من خلال مشروع وطنى يصوغه ويحمله على أكتافه المثقفون المبدعون فى مصر، وليس الجهاز البيروقراطى المسئول وظيفياً عن نظام

التعليم. فكل مشروع إصلاح يجب أن يقوم على كاهل كتلة اجتماعية تاريخية.
وهي في حالة التعليم في وطننا تتمثل في المبدعين في مجال الثقافة والعلوم
والتكنولوجيا ويجب أن تمتد مسئولية هذه الكتلة إلى جميع الوسائط التعليمية:
بدءاً من صياغة المناهج والمقررات الدراسية القادرة على النهوض بمضمون
العملية التعليمية، مروراً بالحديث المباشر إلى الطلاب في مدارسهم وجامعاتهم،
وانتهاءً بدور وسائل الإعلام ومراكز اتخاذ القرار. بدون ذلك فإن محاولات
إصلاح وتطوير التعليم من خلال الجهاز البيروقراطي محكوم عليها بالفشل.
الأمل الذي يجب أن نمسك بتلابيبه هو قيام جماعة المثقفين والوطنيين
والتربويين الذين يملكون رؤية للمستقبل بتحمل مسئولية تطوير وإصلاح التعليم.

المراجع والمصادر

١- شبل بدران . سياسة التعليم فى الوطن العربى. (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٢)، ص٤٣.

٢- حامد عمار، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٥)، ص٣٦ ملحق رقم (٣).

٣- أحمد صيداوى، "الغزو التربوى الغربى" (مجلة الفكر العربى. العدد ٢١. السنة الثالثة، ١٩٨١)، ص٢٢٥.

٤- حامد عمار. الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، مرجع سابق، ص١٣٥.

- علاء ثابت . وزارة التعليم العالى. (القاهرة. مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢٠٠٦). ص ص٦١ — ٦٣.

٥- المجلس الأعلى للجامعات . المجلس الأعلى للجامعات. ٢٠٠٥ .

٦- محمود أحمد موسى . "خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته" (المستقبل العربى، العدد٤٢ — ٤٤، ١٩٨٢)، ص ص٨ —٩.

7- Ivan, IIIich, Deschooling Society, (N.Y. Penguin Books, 1973) P.116.

٨- محمود أحمد مرسى، خلفيات النظام التعليمى العربى وفلسفته. مرجع سابق، ص١١.

٩- محمد محى الدين، "ترشيد التعليم العالى ورفع كفاءته"، الأهرام فى ١٩٩٦/٥/٢٧.

١٠- جورج بوش. أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية: ترجمة محمد عزت عبدالموجود (قطر. مركز البحوث التربوية، ١٩٩٢)، ص ص٣٤ — ٣٦.

١١- عبدالفتاح تركى، "**مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية : جدل البنى والوظائف**. (مؤتمر: التعليم العالى فى الوطن العربى — آفاق مستقبلية — القاهرة. رابطة التربية الحديثة، ٨ — ١٠ يوليو ١٩٩٠)، ص١٢٦.

١٢- المرجع السابق، ص ص ١٣٠ — ١٣٢ .

١٣- مراد وهبه، **فلسفة الإبداع**. (القاهرة. دار العالم الثالث، ١٩٩٦). الفصل الخامس.

١٤- جورج بوش. **أمريكا عام ٢٠٠٠، استراتيجية للتربية**. مرجع سابق ص ص ٣١ — ٣٢.

١٥- المرجع السابق، ص٣٣ .

١٦- تورستن هوسين "**فكرة الجامعة : أدوارها الجديدة، أزمتها الحاضرة وتحديات المستقبل**" (مجلة مستقبليات، القاهرة. مركز مطبوعات اليونسكو، العدد ٧٨، ١٩٩١)، ص٢٠٤.

١٧- المرجع السابق، ص٢١٣ .

١٨- هارولد لنستون، "**مستقبل التربية: نظرة عالمية على المدى البعيد**" فى: **مستقبل التربية وتربية المستقبل**، (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧)، ص ص٢٨١ — ٢٩١.

١٩- محمد السيد سعيد، "**التعليم: العزل البيروقراطى أم الفتح الثقافى**". الأهرام فى ١٩٩٦/٥/٢٧ .

٢٠- مراد وهبه. **فلسفة الإبداع**. مرجع سابق. ص ص٩٢ — ٩٣ .

٢١- المرجع السابق. ص٩٤ .

٢٢- المرجع السابق. ص٩٤ .

٢٣- تورستن هوسين . **فكرة الجامعة**. مرجع سابق. ص٢١٥ .

الفهـرس

تم بحمد الله

مع تحيات
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية